

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

MAYTÊ ACHÉ SAAD

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS:
POSSIBILIDADES NA (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E CRIAÇÃO DE
NOVAS NARRATIVAS SOBRE SI**

**GUARULHOS
2019**

MAYTÊ ACHÉ SAAD

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS:
POSSIBILIDADES NA (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E CRIAÇÃO DE
NOVAS NARRATIVAS SOBRE SI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação e Saúde na Infância e
na Adolescência como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Ciências
Universidade Federal de São Paulo
Área de concentração: Educação
Orientação: Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio

**GUARULHOS
2019**

Saad, Maytê.

Práticas de letramento em contextos não formais: possibilidades na (re)construção de identidades e criação de novas narrativas sobre si / Maytê Aché Saad. Guarulhos, 2019. 249 f.

Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio.

1.Letramentos. 2.Construção identitária. 3. Narrativas de si. 4. Educação não formal em territórios vulneráveis. I. Vóvio, Claudia Lemos. II. Práticas de letramento em contextos não formais: Possibilidades na (re)construção de identidades e criação de novas narrativas sobre si.

MAYTÊ ACHÉ SAAD

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS :
POSSIBILIDADES NA (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E CRIAÇÃO DE
NOVAS NARRATIVAS SOBRE SI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação e Saúde na Infância e
na Adolescência como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Ciências
Universidade Federal de São Paulo
Área de concentração: Educação

Aprovação: ____/____/____

Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio
Universidade Federal de São Paulo
Orientadora

Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza
Universidade Federal da Bahia
Titular

Prof. Dr. Emerson De Pietri
Universidade de São Paulo
Titular

Profa. Dra Rosangela Nogarini Hilário
Universidade Federal de São Paulo
Suplente

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa, apoiando, suportando (em todos os sentidos) e compartilhando conhecimentos e afetos.

À Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio, meus sinceros agradecimentos, pela orientação, parceria, generosidade e confiança. Por me acolher durante esses dois anos, pelas longas trocas, grupos de estudos, insights conjuntos e por contribuir, fundamentalmente, para o meu amadurecimento como pesquisadora.

À Duda, Danilo, Douglas e Thauany, os adolescentes-participantes deste estudo, pela entrega, comprometimento e verdade durante os nossos encontros. Por me emocionarem e me mostrarem os caminhos e o sentido desta pesquisa.

À toda equipe da Associação Bom Pastor e, em especial, Nivaldo e Penélope, por abrirem as portas da organização para mim, pelo apoio em todo o processo de geração de dados e, principalmente, pela parceria, disponibilidade e generosidade.

Aos demais adolescentes da turma da tarde da Associação Bom Pastor que também participaram do campo desta pesquisa, sempre com muita disponibilidade e abertura.

À Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza e ao Prof. Dr. Emerson De Pietri pela generosidade e pelas trocas valiosas no exame de qualificação, que contribuíram imensamente para o enriquecimento deste estudo, e por aceitarem fazer parte da banca de defesa deste trabalho. E, à Profa. Dra. Rosângela Nogarini Hilário pela disponibilidade e aceite em compor a banca como membro suplente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa de mestrado concedida.

Às minhas amigas, meus amigos e familiares, pelo incentivo, compreensão e acolhimento, tão necessários. Àqueles que contribuíram concretamente com este estudo e àqueles que sempre estiveram por perto.

Aos meus parceirinhos, João, Lenú e Wally, por alegrarem meus dias.

À Lú, Abil, Lucas, Paula e Guga, maiores companheiros desta jornada, pela compreensão, presença, incentivo e apoio nos momentos decisivos, aos quais dedico esta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa parte de duas questões como pano de fundo: as desvantagens sociais às quais estão imersos adolescentes que vivem em territórios de alta vulnerabilidade social, particularmente, no que se refere às oportunidades de acesso e difusão de práticas de usos da escrita; e o papel desempenhado por organizações sociais, que se situam no amplo e heterogêneo campo da Educação Não Formal, e que têm como proposta a complementação de aprendizagens em relação ao sistema formal, visando contribuir para a promoção de direitos e para a superação das condições de desvantagem desses adolescentes no jogo social. Nesse sentido, este estudo envolveu a imersão em uma turma de adolescentes, participante de uma dessas organizações, localizada na subprefeitura de M'Boi Mirim, na periferia de São Paulo, buscando identificar as práticas de letramento que são oferecidas, assim como compreender os significados que os participantes atribuem a tais situações envolvendo os usos da escrita e como constroem-se identitariamente nesse processo. Interessou-nos verificar em que medida essas experiências favorecem a ampliação das oportunidades de escolha e de participação dos adolescentes em uma sociedade marcada por desigualdades sociais como a nossa. Os aportes teóricos advêm dos Estudos do Letramento numa perspectiva sócio-histórica e cultural, considerando-os múltiplos, heterogêneos e imbrincados em relações de poder, dos Estudos Culturais, que tratam da construção identitária, e da abordagem enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin. A metodologia assumida, de cunho qualitativo-interpretativista, envolveu a geração de dados por meio da observação participante e gravação em vídeo de eventos de letramento, da construção de autobiografias orais, da realização de rodas de conversa com os adolescentes e de entrevistas semiestruturadas com os adolescentes e com o educador social do grupo. Os resultados encontrados nos indicam a oferta aos adolescentes de uma pluralidade de práticas perpassadas pela recepção, apropriação e produção de textos multimodais, nos quais a oralidade, a música, as imagens e o uso do espaço e do corpo constituem esses letramentos, além da escrita. Identificamos propostas colaborativas e abertas à experimentação de papéis diversos, voltadas aos interesses dos adolescentes, nas quais negociavam entre si, se colocavam ativamente nas discussões e se apresentavam a partir de diferentes linguagens. Ao mesmo tempo, verificamos a presença de letramentos marcados por características de conformação social e de tutela, que mobilizavam traços e discursos escolares, religiosos e de reprodução de modelos culturais de massa. Apesar desses desafios, os posicionamentos discursivos dos adolescentes acerca desses letramentos, permeados por valorações altamente positivas, nos sugerem um reconhecimento do papel dessas experiências

que tomam parte na Associação na ampliação de suas possibilidades de se expressar e de ser, no favorecimento de uma participação com mais autonomia e segurança em diferentes esferas nas quais atuam (principalmente na escolar) e na construção de trajetórias nas quais podem escolher e sonhar.

Palavras-chaves: Letramentos. Construção identitária. Narrativas de si. Educação não formal em territórios vulneráveis.

ABSTRACT

This research presents two main questions as background: the social disadvantages in which adolescents who live in vulnerable territories are immersed, particularly the ones related to the opportunities of access and dissemination of the uses of writing; and the role of social organizations, situated in the broad and diverse context of non-formal education, which aim to complement the learnings of formal system, in order to contribute to the promotion of human rights and the overcoming of adolescents disadvantageous conditions in the social environment. In this respect, this study concerned an investigation of a group of adolescents, who participate in one of these organizations, located in the district of M'Boi Mirim, in the outskirts of São Paulo, seeking to identify the literacy practices they take part in, as well as to comprehend how they signify these events of uses of writing and construct their identities in this process. Our interest was to verify to what degree these experiences favor the expansion of opportunities of choice and participation of adolescents in a society affected by social inequalities. The theoretical contributions come from the Literacy Studies in a socio-historical and cultural perspective, comprehended as multiple, diverse and marked by power relations, the Cultural Studies that deal with identity construction and the enunciative-discursive approach of the Bakhtin's Circle. The data used in this qualitative and interpretative research was generated from observation and video recording of these literacy events, the construction of self narratives, the conversation circles with the adolescents, and the semi-structured interviews with the adolescents and the social educator of the group. The results indicate the existence of a plurality of literacy events offered to adolescents, which are permeated by the reception, appropriation and production of multimodal texts, related to the oral expression, the music, the images and the use of the space and body, beyond writing. We identified collaborative practices, where adolescents, focused on their interests, would take different roles related to the social uses of writing, negotiate ideas and actions, position themselves and perform in public mediated by different languages. At the same time, the presence of literacy events marked by social control and tutelage related characteristics, which mobilized school and religious discourses, and those connected to mass cultural models was identified. Despite these challenges, the discursive positions of the adolescents regarding the literacy practices they take part in the social organization reveal they appreciate and recognize the importance of these experiences, which help them expand their possibilities of expressing themselves, participating more actively in different spheres (mainly the school sphere) and constructing new paths which allow them to choose and dream.

Keywords: Literacies. Identity construction. Self narratives. Non-formal education in vulnerable territories.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Indicadores de Cultura em M'Boi Mirim e Pinheiros em 2017	40
Quadro 2	-	Procedimentos metodológicos e sua duração	86
Quadro 3	-	Normas utilizadas para as transcrições	96
Quadro 4	-	Configuração do corpus de análise	101
Quadro 5	-	Unidades de análise de eventos de letramento	103
Quadro 6	-	Estrutura do quadro analítico de eventos de letramento	104
Quadro 7	-	Identificação das crônicas que compõem a autobiografia de Thauany	176
Quadro 8	-	Identificação das crônicas que compõem a autobiografia de Danilo	193

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Mapa do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)	37
Imagem 2 – Fachada da Associação Bom Pastor	44
Imagem 3 – Sala de atividades da turma de adolescentes	48
Imagem 4 – Registro da rotina pelo educador como apoio à abertura de um encontro	117
Imagem 5- Adolescentes registrando conteúdos em seus cadernos, durante uma roda em um encontro de jornalismo	118
Imagem 6 – Roda preparatória de um evento de produção de jornais murais	122
Imagem 7 – Processo de produção do jornal mural, em pequenos grupos	132
Imagem 8 - Momento de apresentação de uma simulação de um telejornal pelos adolescentes	133
Imagem 9 – Jornal mural produzido por grupo de adolescentes	135
Imagem 10 – Ensaio da peça de teatro “Paixão de Cristo”	140
Imagem 11 – Apresentação de uma dinâmica de improviso no pátio da Associação	142
Imagem 12 – Ensaio de uma música por parte do grupo de adolescentes	147
Imagem 13 – Apresentação musical dos adolescentes em um CEU da região	149

Imagem 14 – Roda de leitura de livros realizada no pátio da Associação
153

Imagem 15 – Roda de leitura que antecedeu a atividade de produção de contos individuais
156

Imagem 16 – Atividade de produção de um conto, em duplas ou trios
157

Imagem 17 – Abertura de um evento de *Aprendiz*
160

Imagem 18 – Simulação de uma experiência de emprego em uma proposta de *Aprendiz*
163

LISTA DE SIGLAS

CDHEP	Centro de Direitos Humanos e Educação Popular
CEB	Comunidade Eclesial de base
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEU	Centro Educacional Unificado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPVS	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
MEI	Microempreendedor Individual
NSE	Nível Socioeconômico
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A ASSOCIAÇÃO BOM PASTOR E SEUS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	26
2.1 UM PANORAMA SOBRE O CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	26
2.1.1 O ASSOCIATIVISMO E OS PROJETOS SOCIAIS	33
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO ESTUDADO	36
2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO	37
2.2.2 UM RETRATO DA ASSOCIAÇÃO BOM PASTOR	45
2.2.3 A CONFIGURAÇÃO DA ROTINA DA TURMA DE ADOLESCENTES	56
3 LETRAMENTOS, SIGNIFICADOS E IDENTIDADES	60
3.1 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO, UMA VERTENTE SOCIOCULTURAL	63
3.1.1 DIFERENTES MODOS DE INSERÇÃO NA CULTURA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO	63
3.1.2 CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO: PRESSUPOSTOS E IMPLICAÇÕES	67
3.2 A PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA E SEUS PRESSUPOSTOS: O DESVELAR DOS PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO	71
3.2.1 PRINCIPAIS CATEGORIAS DA TEORIA BAKHTINIANA DE INTERESSE PARA ESSA PESQUISA E SUAS RELAÇÕES	72
3.2.2 PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO: ELEMENTOS ENVOLVIDOS NA ANÁLISE DO ENUNCIADO	75

3.3 CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA E DOS ESTUDOS CULTURAIS	79
3.3.1 IDENTIDADES, ALTERIDADE E NARRATIVAS	82
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	86
4.1 O PERCURSO DE GERAÇÃO DE DADOS	87
4.2 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS: INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	91
4.2.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	92
4.2.2 GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E VÍDEO DE EVENTOS DE LETRAMENTO	94
4.2.3 CONSTRUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIAS ORAIS	96
4.2.4 RODAS DE CONVERSA (GRUPOS FOCAIS)	101
4.2.5 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	103
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E CATEGORIAS ANALÍTICAS	105
4.3.1 COMO ACESSAR E COMPREENDER OS EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	106
4.3.2 COMO SURPREENDER OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS ADOLESCENTES ÀS PRÁTICAS E A FORMA PELA QUAL SE CONSTITUEM IDENTITARIAMENTE	109
4.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	113
4.4.1 ADOLESCENTES-PARTICIPANTES DA PESQUISA	114
4.4.2 EDUCADOR SOCIAL PARTICIPANTE DA PESQUISA	117
5 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ASSOCIAÇÃO BOM PASTOR	119
5.1 RODAS	120
5.2 PROPOSTAS DE JORNALISMO	132
5.3 PROPOSTAS ARTÍSTICO-CULTURAIS	142
5.4 PROPOSTAS DE LETRAMENTO	157
5.5 PROPOSTAS DE GESTÃO TRABALHISTA	165
5.6 TRAÇOS GERAIS DOS LETRAMENTOS E SUAS RELAÇÕES COM OUTRAS ESFERAS	174
6 IDENTIDADES, PROJETOS DE FUTURO EM CONSTRUÇÃO E PARTICIPAÇÃO EM UMA SOCIEDADE MARCADA POR DESIGUALDADES SOCIAIS	179
6.1 THAUANY: UMA AGENTE DE VIRAGEM	179
6.1.1 TECENDO HISTÓRIAS: O DESVELAR DE SUA AUTOBIOGRAFIA	179
6.1.2 POSICIONANDO-SE SOBRE OS SEUS LETRAMENTOS NA ASSOCIAÇÃO	189
6.2 DANILO: A FORÇA DIVINA QUE SUSTENTA O SEU VIVER	199
6.2.1 TECENDO HISTÓRIAS: O DESVELAR DE SUA AUTOBIOGRAFIA	199
6.2.2 POSICIONANDO-SE SOBRE OS LETRAMENTOS NA ASSOCIAÇÃO	207
6.3 DANILO E THAUANY: CONSIDERAÇÕES SOBRE SUAS PRODUÇÕES DISCURSIVAS	217
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS	228
APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	235
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	237
APÊNDICE C –TERMO DE ASSENTIMENTO	240
APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO (ETAPA 1)	242
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA RETRATO DA ORGANIZAÇÃO	243
APÊNDICE F - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO (ETAPA 2)	246
APÊNDICE G – ROTEIRO DE ELABORAÇÃO DAS AUTOBIOGRAFIAS	247
APÊNDICE H – ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA	249
APÊNDICE I – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	254
APÊNDICE J –ESTRUTURAÇÃO DE UM EVENTO DE JORNALISMO	259

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem origem em motivações pessoais, a partir da minha experiência¹ em processos de formação continuada de educadores sociais que atuam em Organizações da Sociedade Civil voltadas às crianças e aos adolescentes, localizadas em áreas periféricas no município de São Paulo. Situa-se, portanto, em um campo específico da educação, denominado Educação Não Formal, caracterizado por uma amplitude, heterogeneidade e versatilidade de processos, instituições e meios sustentados por objetivos explícitos de construção de saberes e desenvolvimento de aprendizagens realizados à margem do sistema educacional formal. (TRILLA, 2008). É nesse setor que emerge o objeto deste estudo, especificamente, nas ações e projetos que têm em comum a oferta de oportunidades educacionais, em contraturno escolar, lúdicas, culturais e informacionais diversas, voltadas à promoção de direitos a grupos que vivem em regiões caracterizadas por uma alta vulnerabilidade social,

O conceito de vulnerabilidade social aqui abordado é baseado nas definições de Katzman (2000; 2001) e da Fundação Seade (2006). Diz respeito às condições de conjuntos de habitantes que, devido à localização e características do território onde habitam, não acessam ou têm maiores obstáculos para usufruir uma série de recursos sociais, econômicos e culturais, o que os predispõem a riscos variados. De acordo com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2011, p. 26), a vulnerabilidade social:

se refere às situações em que agentes ou instituições não dominam um conjunto amplo de recursos socialmente produzidos que lhes permitiriam fazer frente às forças e circunstâncias da sociedade que determinam suas vidas; aproveitar as estruturas de oportunidade criadas pelo mercado, Estado e pela sociedade; tomar decisões voluntárias para satisfazer suas necessidades, desenvolver suas potencialidades e realizar seus projetos.

Cabe destacar que o termo *vulnerabilidade* tem sido alvo de uma série de debates, centrados no questionamento de seu uso enquanto um atributo imposto automaticamente a determinados sujeitos, sem a compreensão dos contextos que contribuem para torná-los mais ou menos vulneráveis (JORGE, 2013). Nesse sentido, precisamos considerar que pessoas que pertencem e vivem em regiões de alta vulnerabilidade social estão mais expostas a uma série

¹ O uso da primeira pessoa do singular justifica-se por se tratar das vivências da pesquisadora, anteriores a este estudo, que motivaram a sua realização. Em outros momentos do texto isso também ocorre, quando abordamos a experiência em campo da pesquisadora, durante o processo de geração de dados desta pesquisa.

de suscetibilidades e privações, vinculadas a fatores, tais quais a fragilidades de vínculos familiares, a precariedade de ofertas educacionais e de saúde, a dificuldade de mobilidade urbana e as escassas oportunidades de emprego, mas não, necessariamente, recobrem todos esses aspectos. E, principalmente, inserem-se e respondem a cada uma dessas vulnerabilidades de formas singulares.

Minha trajetória, nos últimos anos, a qual envolveu a observação, planejamento, desenvolvimento e avaliação, junto aos educadores sociais e gestores dessas organizações, de ações não formais de educação variadas, além da construção de materiais de apoio, voltou meus interesses, de modo especial, para um grupo de propostas: aquelas vinculadas à experimentação de situações de usos sociais da escrita diversas e associadas ao cotidiano das crianças e adolescentes que delas tomavam parte. Pude reconhecer o grande potencial dessas vivências, tanto no despertar do interesse e na mobilização de uma participação ativa de seu público, como na identificação, pelos educadores sociais, da relevância da oferta de práticas de letramento para além daquelas observadas e realizadas no contexto de educação formal. Esse percurso também indicou muitos desafios para aqueles que atuam na Educação Não Formal, tanto em relação à escolha de uma abordagem e à compreensão do conceito de letramento, quanto às ações selecionadas, suas estratégias e formas de participação do público atendido.

A escolha por este objeto de pesquisa também se deu ao verificar que a área da Educação Não Formal carece de estudos que possibilitem a reflexão crítica sobre essa realidade, a partir de uma avaliação de resultados que considere seus participantes como sujeitos de direitos. Do ponto de vista da sistematização de conhecimentos nesse âmbito, o que predomina hoje é o levantamento de informações para subsidiar projetos e relatórios, como forma de ter acesso aos fundos públicos propiciados por meio das políticas de parcerias governo-sociedade civil (GOHN, 2010). Cabe ressaltar que, mais escassas ainda, são as pesquisas, nesse contexto, que se propõem a uma investigação e análise das práticas associadas aos usos sociais da escrita com adolescentes, com foco na autopercepção dessas experiências e no modo como podem (ou não) impactar em suas trajetórias, identidades e projetos.

Desse modo, as questões que se colocam como motores desta investigação dizem respeito a como se desenvolvem e quais os efeitos de práticas não formais de educação com os adolescentes, especialmente, aquelas relacionadas aos usos sociais da escrita. Buscamos a identificação dessas propostas, a partir da ótica dos participantes de uma organização social, localizada na periferia da zona sul de São Paulo, no intuito de desvelar como eles significam e

compreendem essas situações de que tomam parte. Essa instituição atende crianças e adolescentes em período de contraturno escolar, propondo, dentre outras coisas, a formação de cidadãos, com maior autonomia e capacidade crítica, capazes de alçar espaços variados e participar de diferentes formas da sociedade, inclusive em relação aos usos da linguagem escrita.

Tendo isso em vista, o objetivo geral deste estudo é o de identificar as práticas de letramento desenvolvidas com e por adolescentes em um contexto de Educação Não Formal, em uma organização social localizada em um território de alta vulnerabilidade social, assim como os significados atribuídos por esses participantes a tais experiências, tendo em vista compreender como eles apropriam-se desses letramentos e constroem-se identitariamente nesse processo.

Em relação aos objetivos específicos, estes estão assim delineados:

- Estabelecer um quadro analítico sobre os eventos e as práticas de letramento que adolescentes de 11 a 15 anos participam em uma organização social, compreendendo seus objetivos, os ambientes em que ocorrem, os artefatos mobilizados, as atividades desenvolvidas e os papéis desempenhados, assim como os modos de condução do educador que guiam os participantes nesses eventos (STREET, 2010, 2014; KLEIMAN, 1995, 2001, 2010; BARTON; HAMILTON, 2000; SOUZA, 2009; HEATH, 2001);
- Analisar, a partir de uma abordagem enunciativo-discursiva (BAKHTIN, 1988, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1926] 1976, [1929] 2017), os significados que esses adolescentes atribuem às interações com a língua escrita e seus posicionamentos sobre si mesmos, à medida que são interpelados sobre os letramentos de que tomam parte nessa organização social;
- Identificar e discutir as possíveis relações que os adolescentes estabelecem entre os letramentos nesse contexto de Educação Não Formal, suas identidades e a possibilidade de construir projetos de futuro e ressignificarem papéis e lugares sociais a eles atribuídos por uma sociedade ainda marcada por desigualdades sociais (BAKHTIN, 1988, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1926] 1976, [1929] 2017; MOITA LOPES, 2002, 2013; BAUMAN, 2004; HALL, 2003);
- Identificar configurações e dinâmicas que tipificam essas experiências não formais de educação, verificando em que medida contribuem com a democratização de conhecimentos e capacidades relativos aos usos da escrita, em uma perspectiva de

diminuição das desigualdades sociais e educativas (TRILLA, 2008; GOHN, 2010), sob a ótica dos Estudos do Letramento (STREET, 2010, 2014; KLEIMAN, 1995, 2001, 2010; BARTON; HAMILTON, 2000; SOUZA, 2009; HEATH, 2001).

Lahire (2008, p.80), ao discutir quando uma diferença, de ordem social, se torna uma desigualdade, propõe que “é necessário que todos (ou pelo menos a maioria dos ‘privilegiados’ e dos ‘lesados’) considerem que a privação de uma actividade, de um saber, do acesso a um determinado bem cultural ou a um dado serviço constitui uma falha, um handicap ou uma injustiça inaceitáveis”. Nesse sentido, o autor defende que não é toda distribuição diferenciada de competências técnicas e saberes que produz injustiça ou desigualdades sociais. Para que isso ocorra, e falemos de desigualdade, torna-se necessário que as instituições e crenças coletivas estabeleçam tais capacidades específicas como atributos indispensáveis, de modo que não as ter constitui-se uma “falha intolerável”, afetando as possibilidades das pessoas de assumirem certas posições sociais.

A partir dessa perspectiva, nos atemos ao papel que a escrita desempenha nessa discussão. Podemos dizer que atualmente, e de forma crescente, a linguagem escrita faz parte da paisagem cotidiana, sendo seu uso necessário para atingir vários propósitos e satisfazer necessidades e interesses diversos. Uma parte extensa e significativa das atividades humanas não se estabelece, exclusivamente, por meio da fala ou do contato face a face, sendo permeada e regulada pela escrita, considerando as múltiplas maneiras de usá-la, produzidas historicamente, assim como há uma produção cultural intensa, englobando diferentes artefatos, textos e gêneros, perpassada por ela.

Desse modo, pertencemos a sociedades grafocêntricas, onde a escrita, cada vez mais, integra-se a diferentes sistemas semióticos (ou seja, diferentes sistemas de representação envolvidos na construção de sentido sobre o mundo, como a imagem e o som), constituindo grande parte das relações sociais, ordenando a vida e condicionando o desenvolvimento e a circulação de conhecimentos, assim como o acesso a direitos básicos. Indivíduos e grupos assumem e acatam diferentes papéis nas interações, sendo diferenciados a partir do que podem e sabem fazer com a escrita.

O fato de grande parte de nossas vidas ser constituída pela escrita traz como decorrência que a falta de saberes e capacidades necessários para interagir e ter acesso a estas produções culturais e às práticas sociais gera desigualdades, colocando os sujeitos em uma posição de desvantagem social e criando barreiras para se garantir outras possibilidades e direitos. Cabe ressaltar que, hoje, vivemos longe de um ideal de sociedade na qual prevaleça a igualdade de direitos, especificamente no que se diz respeito à distribuição de oportunidades

de acesso e difusão de práticas de uso da escrita, de modo que todos possam usufruir de suas vantagens (MARCUSCHI, 2007).

A escolarização, outra prática valorizada socialmente e legitimada como um bem indispensável em nossa sociedade, é reconhecida como a principal agência de alfabetização e via pela qual se tem (ou se deveria ter) acesso à escrita e aos seus múltiplos usos. Entendemos que é responsabilidade da escola desenvolver estratégias para lidar com as desigualdades inerentes ao acesso aos usos da escrita, se atentando, inclusive, a que usos são esses que são disseminados, no sentido de atuar como catalisadora de processos de mudança social. Cabe a nós perguntar: a escola vem dando conta desse processo? Como ela vem atuando nesse sentido?

Para Batista e Ribeiro (2004), que empreenderam uma análise exploratória da distribuição do acesso à cultura escrita no Brasil e de seus condicionantes, examinando dados construídos pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)², entre 2001 e 2003, o acesso à cultura escrita no Brasil é desigualmente distribuído, seguindo, de forma geral, a desigual distribuição de recursos econômicos, sociais e culturais que caracteriza a sociedade brasileira. Nessa análise, apreenderam ainda que, apesar do efeito positivo exercido pela escolarização de longa duração, a relação positiva entre escolaridade e nível de alfabetismo tende a se mostrar limitada, ao se considerar que 42% das pessoas que completaram o Ensino Médio e não completaram o Ensino Superior, ou seja, das que tinham de onze a catorze anos de escolaridade, não atingiu o nível mais alto de alfabetismo, assim como 22% das que tinham curso superior completo.

Esses dados colocam em dúvida o papel da escolarização como principal fator na redução das possibilidades desiguais de inserção na cultura escrita, uma vez que, a despeito de seu impacto positivo, há outros aspectos que competem para o alcance de maiores índices de alfabetismo, de modo que persista “desigualdades nas chances de acesso, organizadas em torno da antiguidade da experiência escolar do grupo familiar de origem dos indivíduos, de sua classe social, das relações de gênero e de raça” (BATISTA; RIBEIRO, 2004, p.110).

Corroboram esses dados a pesquisa feita por Alves, Soares e Xavier (2016), que examina as desigualdades de aprendizado de alunos matriculados no 5º e 9º anos do ensino

² O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) é a única iniciativa de medição do alfabetismo ou do letramento da população adulta, em nível nacional, que existe no Brasil. Tem como proposta oferecer à sociedade informações qualificadas para fomentar a pesquisa e o debate público, e para subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura (BATISTA; RIBEIRO, 2004).

fundamental das escolas públicas, com base nos dados da Prova Brasil³, definidos pelo sexo, cor e nível socioeconômico, de 2005 a 2013. Seus resultados destacam que o desempenho do alunado nessa avaliação estandardizada, ao longo dos anos, tem melhorado, porém conjuga-se a essa dinâmica a crescente desigualdade nos aprendizados entre os grupos sociais, a qual é medida a partir do hiato de desempenho entre os alunos de diferentes grupos.

Os autores do estudo identificam que o tamanho da diferença é gritante, principalmente quando se observa a variável nível socioeconômico (NSE) dos alunos: em 2013, por exemplo, no 5º ano, tanto em leitura quanto em matemática, um aluno com NSE mais baixo se encontrava em desvantagem equivalente a mais de dois anos de aprendizado, quando comparado a um aluno com NSE mais alto. Cabe destacar que as diferenças entre grupos definidas pela cor (principalmente do branco em relação ao negro) são também bem relevantes. Em grupos definidos por múltiplos critérios, onde combinam-se a cor e a posição social, principalmente, as diferenças são ainda maiores, produzindo desigualdades reais e enormes.

Diante disso, compreendemos que a diferença entre o desempenho dos alunos gera uma situação de desigualdade quando essa é uma característica associada a grupos sociais específicos, criando barreiras para que sigam suas trajetórias escolares. As escolas, principalmente as públicas, se mostram incapazes de lidar com essa questão e garantir a igualdade de oportunidades, de forma que o direito à educação, que deveria ser legitimado por ela, no que se inclui o desenvolvimento de capacidades e usos da leitura e escrita, não é garantido. Assim, pela forma como, de modo geral, as práticas pedagógicas são estruturadas, no Sistema de Ensino Formal, no Brasil, a escola vem contribuindo para aumentar as distâncias e ampliar as desigualdades entre os grupos sociais, reproduzindo fracassos e afetando, prejudicialmente, os grupos mais vulneráveis. Esses grupos sociais, como os negros e/ou de extratos mais desfavorecidos economicamente, que se encontram em desvantagem no jogo social, carregando desigualdades de diferentes ordens, quando chegam à escola, agregam ainda as desigualdades educativas, que se sobrepõem às demais.

³ A Prova Brasil consiste em uma avaliação educacional em larga escala realizada bianualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), composta por testes de Matemática e Língua Portuguesa (ênfase em Leitura), aplicados aos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental das escolas públicas. Inclui questionários contextuais para caracterização dos alunos, escolas, professores e diretores.

Junto a isso, dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴ da mesma época, em 2001, organizados por Batista (2001), indicam que as médias de alunos de 4ª série (hoje 5º ano) relacionadas ao desempenho na leitura eram muito baixas: cerca de 5% dos alunos tinham um nível de leitura adequado ou superior ao esperado e mais de 50% das crianças chegava ao fim da primeira etapa do Ensino Fundamental com desempenho insuficiente em habilidades ligadas à leitura. Esses dados, reforçados pelos do estudo abordado acima, permite-nos verificar que essas defasagens (que geram desigualdades, dentro da escola), não revertidas, aumentam nos anos posteriores, já que essas crianças se tornam cada vez menos capazes de participar das propostas, ampliando as distâncias nos percursos escolares.

Assim, o baixo desempenho em habilidades relacionadas à leitura no Ensino Fundamental, constitui como uma barreira para o acesso dos alunos aos níveis mais altos de ensino, formando um panorama ainda mais crítico quando chegam ao Ensino Médio, período que já configura a adolescência. Para contribuir com essa caracterização, trazemos a pesquisa⁵ desenvolvida por Ribeiro, Batista e Lima (2015), que buscou apreender as habilidades de leitura, escrita e matemática de jovens de 15 a 24 anos pertencentes a diferentes regiões metropolitanas do país, os quais fazem parte de um segmento que tem vivido de forma particularmente intensa as consequências das desigualdades socioeconômicas do país, as insuficiências da recente expansão dos sistemas de ensino e restrições para uma inserção adequada no mercado de trabalho (GUIMARÃES, 2008; GONZALES, 2009 apud RIBEIRO; BATISTA; LIMA, 2015).

Os resultados mostram que só 40% dos jovens metropolitanos brasileiros atingiu o nível pleno de alfabetismo, enquanto 38% apenas o nível básico e 19% não superou o nível rudimentar⁶, mesmo entre aqueles que terminaram o Ensino Fundamental e/ou Médio. De acordo com os autores, “se os jovens tivessem acesso a escolas de boa qualidade, o esperado

⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), hoje juntamente com a Prova Brasil, avalia habilidades de leitura e de resolução de problemas matemáticos no 3º ano do ensino médio e no 5º e 9º anos.

⁵ Pesquisa baseada em uma edição especial do INAF, em 2009.

⁶ O nível de alfabetismo dos jovens foi mensurado com base na escala INAF, que combina itens envolvendo habilidades de letramento e numeramento. Com base nas características dos itens, com diferentes graus de proficiência, definiram-se três níveis de alfabetismo – rudimentar, básico e pleno –, que se contrapõem à condição de analfabetismo absoluto. No nível rudimentar, os jovens conseguem localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares, ler e escrever números usuais e realizar operações simples; no nível básico, já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações simples e resolvem problemas envolvendo uma operação; no nível pleno, leem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião e resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle (RIBEIRO; BATISTA; LIMA, 2015).

seria que todos os que completassem o ensino fundamental atingissem um nível pleno de alfabetismo” (RIBEIRO; BATISTA; LIMA, 2015, p.278).

Ainda acerca dos dados do estudo acima, dentre os jovens que frequentavam a educação formal, a partir do que declararam sobre as principais práticas de letramento a que estavam submetidos nesse contexto, a cópia é uma atividade presente em todos os níveis de ensino, enquanto aquelas que se associam à maior autonomia e a usos mais complexos da língua escrita (como resumos e fichamentos) são menos constantes. A leitura de livros se configura como uma atividade que vai se tornando cada vez mais rara na escola: 49% dos jovens, principalmente os que correspondiam aos níveis mais baixos de alfabetismo, respondeu que não tinha sido indicado a eles nenhuma leitura de livros nos últimos seis meses.

Já, quando perguntados sobre as práticas de leitura não diretamente associadas à escola, o principal diferencial para os jovens metropolitanos parece ser o uso do computador. A televisão e a internet também aparecem como meios de destaque pelos quais têm acesso à informação; diferentemente dos jornais, revistas e livros: 39% afirma que nunca lê jornais, 36% que nunca lê revistas e 39% que nunca lê livros.

Esse panorama aponta, portanto, em duas direções: a primeira, é que, mesmo na escola, principal agência de promoção do alfabetismo, não se revelam presentes, de forma significativa, práticas de escrita mais complexas e articuladas à ampliação de proficiências; a segunda, indica a limitação das demandas de leitura e escrita que perpassam o contexto sociocultural em que esses jovens metropolitanos, de um modo geral, estão inseridos. Assim, esses apontamentos, somados aos níveis insuficientes de alfabetismo desse público, anunciam que “essa faixa etária parece viver de forma particular o ciclo vicioso da exclusão econômica, educacional e cultural” (RIBEIRO; BATISTA; LIMA, 2015, p.290).

Dessa forma, quando posicionamos os adolescentes que vivem em regiões de alta vulnerabilidade social, tais quais os participantes desse estudo, nos deparamos com um cenário particularmente alarmante: agrega-se a ser adolescente/jovem, em uma sociedade desigual como a nossa, a predisposição a uma série de vulnerabilidades. Muitos chegam em desvantagem à escola e se submetem aos seus mecanismos de produção e multiplicação de desigualdades, a partir dos quais ampliam-se obstáculos ao longo da trajetória escolar. Compreendemos, então, que os adolescentes que fazem parte desses grupos sociais específicos enfrentam mais problemas que outros para que participem ativamente da sociedade, usufruindo de seus bens e práticas culturais, e acessando seus direitos.

Além disso, se tratando de um país como o nosso, com herança escravocrata e colonial, no qual grande parte da população que enfrenta condições sociais e econômicas mais precárias e violentas é negra, o debate sobre vulnerabilidades sociais passa, necessariamente, por um recorte racial. É preciso levar em conta a raça enquanto um fator estruturante da divisão de classes e na determinação de quem tem direitos e quem não tem dentro do território (ASSUNÇÃO, 2018), ou seja, o racismo se expressa como a manifestação normal da sociedade brasileira, fornecendo o sentido e a lógica para as reproduções de formas de desigualdades e violências que moldam a vida social (ALMEIDA, 2019).

Vale destacar que, neste estudo, os adolescentes participantes, em sua maioria, se autodeclararam como pardos (como veremos no capítulo 4, ao apresentarmos seus perfis). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), as categorias *pardo* (a qual se refere à mistura de raças entre brancos, pretos ou indígenas) e *preto*, aplicadas em suas pesquisas, são, de forma geral, agrupadas na categoria *negro*. Desse modo, embora a discussão acerca das identidades raciais dos participantes não tenha sido foco de análise (nem tampouco tenha sido abordada diretamente por eles), esses adolescentes são incluídos no grupo de negros, o que impacta na forma como são vistos e como se posicionam sobre si, assim como nas suas possibilidades de participação e de escolha em uma sociedade estruturalmente racista.

Diante de tudo isso, mostra-se coerente colocar em pauta nos debates educacionais e nas políticas públicas a diminuição dessas diferenças, abordando, conjuntamente, as questões da qualidade e da equidade. As políticas equitativas estão relacionadas às ações para o controle das desigualdades de gênero, raça/cor e nível socioeconômico das crianças e adolescentes, ressaltando a importância de tratar desigualmente os desiguais (ALVES; SOARES; XAVIER, 2016). Considerando a falta de iniciativas de políticas públicas educacionais nessa direção e a consequente limitação da escola em lidar com essas defasagens, os processos não formais de educação desenvolvidos em muitas organizações e projetos voltados às crianças e aos adolescentes, em territórios vulneráveis, vêm se configurando como possibilidades na complementação de conhecimentos e aprendizagens que o sistema formal não abrange e/ou não vem dando conta (GOHN, 2010), assim como no favorecimento da superação das condições de desvantagem dos sujeitos no jogo social.

Como bem aponta Trilla (2008), em alguns casos, a educação não formal (o que não pode ser aplicado ao conjunto inteiro desse setor) é compreendida e utilizada como alternativa à escola, para atender minimamente setores sociais desfavorecidos. Porém, o autor atenta que essa “solução” apenas contribui para a reprodução do sistema e perpetuação das

desigualdades. E defende a relevância dessas ações não formais, em uma perspectiva de favorecer, complementar e se integrar aos processos formais, de modo que, aqueles grupos que partem de condições mais desfavoráveis, disponham de melhores meios educativos (formais e não formais).

Arantes (2008, p.8) contribui com essa reflexão acerca da complementaridade e articulação entre a educação formal e não formal, ao afirmar que:

a chave para a compreensão da “instrução formal” está naquelas experiências vividas durante as atividades “não formais”. Se assim for, podemos entender que as ideias e valores se originam das circunstâncias práticas da vida humana e, portanto, a instituição escolar deve facilitar a elaboração dessas experiências.

Portanto, os elementos aqui discutidos endossam a importância desta pesquisa e de seus objetivos. A sua relevância consiste, exatamente, na possibilidade de adentrar no universo de uma dessas organizações sociais que compõem o vasto campo da educação não formal, compreendendo suas configurações e dinâmicas e, especialmente, como os adolescentes percebem as práticas de que tomam parte neste espaço. Interessa-nos desvelar em que medida essas experiências contribuem para a democratização dos usos da escrita e favorecem a ampliação das oportunidades de escolha e de participação dos adolescentes, em uma perspectiva de diminuição das desigualdades sociais e educativas. Dessa forma, ao propormos a sistematização e análise desses letramentos, identificando seus potenciais e desafios, podemos, de algum modo, contribuir com o fazer de outras instâncias educativas, como a escola.

Cabe ressaltar que essa discussão sobre a democratização dos usos da escrita, em diferentes espaços educativos, precisa considerar que usos são estes que estão sendo disseminados. Posto que, seus efeitos são heterogêneos e nem sempre favorecem processos de mudança social, colaborando apenas com a manutenção de desigualdades e privilégios. Nesse sentido, a concepção de letramento assumida, compreendendo-o como práticas sociais situadas, heterogêneas e perpassadas por relações de poder, onde produzem-se hierarquias, com a valorização de algumas em detrimento de outras (STREET, 2010, 2014; KLEIMAN, 1995, 2001, 2010), cabe bem a este estudo e norteará nossa análise e reflexão dos usos da escrita identificados.

Esta dissertação está organizada por meio da introdução e mais seis capítulos. No segundo capítulo, “A Associação Bom Pastor e seus processos de Educação Não formal”, dedicamo-nos à contextualização e à apresentação da organização social na qual foram gerados os dados dessa pesquisa. Na primeira parte, traçamos um panorama do âmbito no

qual suas ações se estruturam, o Campo de Educação Não Formal, e abordamos os pressupostos que o sustentam, a partir das contribuições de autores como Gohn (2010) e Trilla (1985; 2008). Em seguida, abordamos a Associação Bom Pastor⁷, abarcando a identificação do território na qual se encontra, o seu funcionamento, as suas principais características e a estruturação da rotina da turma de adolescentes que participam deste estudo.

No terceiro capítulo, “Letramentos, significados e identidades”, apresentamos, partindo de uma perspectiva social de linguagem, os principais conceitos e noções que compõem o quadro teórico metodológico mobilizado neste estudo, tendo em vista buscar lentes que possibilitem a análise, tanto das práticas de letramento identificadas, quanto das produções discursivas dos adolescentes sobre elas. Para tal, contamos com a contribuição da abordagem enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1988, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1926] 1976, [1929] 2017) e da perspectiva dos Estudos do Letramento (STREET, 2010, 2014; KLEIMAN, 1995, 2001, 2010; BARTON; HAMILTON, 2000; SOUZA, 2009; HEATH, 2001), entre outros. No quarto capítulo, “Metodologia de pesquisa”, tratamos da abordagem escolhida e sua relevância, do processo de geração dos dados, dos procedimentos metodológicos e categorias analíticas adotados e da caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Nos capítulos cinco e seis, tecemos compreensões e análises referentes aos dados gerados. No quinto capítulo, “Práticas de letramento no Bom Pastor”, dedicamo-nos à organização de um quadro descritivo e analítico das práticas de letramento das quais tomam parte os adolescentes na organização social, partindo dos eventos identificados e baseando-nos, principalmente, na perspectiva dos Estudos do Letramento (STREET, 2010, 2014; KLEIMAN, 1995, 2001, 2010; BARTON; HAMILTON, 2000; SOUZA, 2009; HEATH, 2001).

No sexto capítulo, “Identidades, projetos de futuro em construção e participação em uma sociedade marcada por desigualdades sociais”, dedicamo-nos à análise dos discursos de dois adolescentes-participantes desta pesquisa, detendo-nos em compreender se e como eles posicionam-se sobre as práticas de letramento da Associação Bom Pastor, prospectam projetos de futuro e avaliam os efeitos dessas situações em sua vida. Para a análise das

⁷ A organização social aparece aqui identificada com seu nome original (sem o uso de nome fictício), como forma de valorizar a instituição, seus participantes e as práticas observadas. Esta decisão foi tomada em conjunto com a gestão da Associação e efetivada a partir de autorização da mesma, com o compromisso firmado em relação à execução de um trabalho responsável, que garanta a fidedignidade das informações apresentadas.

narrativas e depoimentos produzidos, baseamo-nos tanto nos pressupostos da perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1988, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1926] 1976, [1929] 2017), quanto nas categorias propostas por Bruner (1995) e Moita Lopes (2012). Por fim, no capítulo sete, trazemos as considerações finais com os principais apontamentos e resultados detectados nas análises realizadas.

2 A ASSOCIAÇÃO BOM PASTOR E SEUS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Dedicamos este capítulo à contextualização e à apresentação da Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente Bom Pastor (doravante Bom Pastor), organização social onde foram gerados os dados da pesquisa. Uma vez que o nosso objeto de estudo abrange ações realizadas em um campo específico da educação, denominado educação não formal, iniciamos traçando um panorama desse âmbito e apresentando os pressupostos que o sustentam, com base nas contribuições de Gohn (2010) e Trilla (1985; 2008). Tratamos também da caracterização dos agentes mediadores desses processos de educação não formal, os educadores sociais; assim como destinamos atenção especial à esfera do associativismo urbano e suas particularidades, a qual se destaca hoje dentre os espaços de educação não formal no Brasil.

A segunda parte desse capítulo, reservamos para a exposição sobre o Bom Pastor, abarcando a identificação do território no qual se encontra, o seu funcionamento, as suas principais características e a rotina estruturada para a turma de adolescentes que tomam parte deste estudo. Buscamos apresentar esses dados em diálogo com discussões teóricas, princípios e valores da educação não formal, abrindo espaço para a compreensão do contexto no qual as práticas observadas nesta pesquisa, assim como os discursos de seus participantes, se estabelecem.

2.1 UM PANORAMA SOBRE O CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Segundo Trilla (2008, p. 17), em meados do século XX, a escola se vê questionada quanto à sua função social. Antes tomada como âmbito da aprendizagem e desenvolvimento intelectual por excelência, sua função é relativizada, situando-se como uma das formas de educação, mas não exclusiva: ela é “apenas um momento do processo educacional global dos indivíduos e coletividades”. Ao se considerar que a estrutura escolar apresentava limites, não correspondendo aos objetivos esperados, revela-se pertinente criar, paralelamente, outros mecanismos e reconhecer os que coexistem com ela, interagindo dinamicamente no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Dessa forma, o tipo de educação denominado não formal, apesar de já existir antes desse período, ganha novo estatuto e expande-se a partir dos anos 60 e 70 do século XX, em meio a um caldo cultural de disseminação de novos espaços educacionais. Estes se deslocam

do exclusivamente escolar e indicam uma mudança de orientação no discurso pedagógico, que dê conta de sustentar e legitimar tais ambientes. A ampliação desse campo se deve a uma série de fatores sociais, econômicos e tecnológicos, os quais suscitam possibilidades pedagógicas não escolares inéditas como buscas de satisfazer as novas demandas educacionais que surgem.

De acordo com Trilla (2008), alguns dos fatores relacionados a essas transformações foram: o aumento da demanda pela educação com a incorporação de setores sociais antes excluídos dos sistemas educacionais tradicionais; as mudanças no mundo do trabalho, as quais estimulam a operacionalização de novas formas de capacitação profissional; a ampliação do tempo livre e transformações na instituição familiar e na vida cotidiana, gerando a necessidade de novas ações e meios capazes de assumir funções educativas; a crescente presença dos meios de comunicação de massa na vida social, apontando para uma incidência educativa para além da escola e para a importância de ampliar a atenção pedagógica e a reflexão sobre suas funções; o desenvolvimento de novas tecnologias, propondo processos de aprendizagem à margem dos sistemas presenciais escolares; e uma maior sensibilidade social em relação à relevância da implementação de ações educativas com grupos sociais em conflito e/ou socioeconomicamente marginalizados.

Gohn (2010) aponta para o debate sobre a “crise da modernidade” instalado nos anos 1990, quando se passa a questionar a racionalidade acadêmica como a única legítima. Nesse período, emergem novos campos de conhecimento, antes invisíveis (nos textos e análises usuais na área) e não reconhecidos como saberes educativos, os quais compõem as redes de singularidades que produzem a riqueza social, a partir de ações e projetos coletivos.

Outras dimensões da realidade social, igualmente produtoras de saberes, vieram à tona, tais como as que advêm do mundo das artes, do ‘mundo feminino’ das mulheres, do corpo das pessoas, das religiões e seitas, da cultura popular, das aprendizagens cotidianas por meio da educação não formal. E estas outras racionalidades estão, predominantemente, presentes nos trabalhos desenvolvidos no campo da educação não formal, junto a centenas e milhares de pessoas que participam de projetos sociais comunitários (GOHN, 2010, p.8).

Trilla (1985) ainda reforça que o desenvolvimento do setor não formal se deve à crise dos sistemas educacionais, que indicam um desequilíbrio entre o que se visava oferecer e as demandas dos contextos sociais. Ghanem (2008) também discute este aspecto, ao evidenciar que a escola se torna obsoleta frente às reivindicações sociais. O autor sugere que muito do que se refere à realidade e ao cotidiano não é referenciado e abordado nos temas escolares, condição necessária em relação à ampliação do conceito e à demanda social por educação.

Cabe ressaltar que essa discussão não visa indicar que a educação formal começa, então, a perder terreno para a não formal. Mas, sim que se coloca em questão o estatuto do discurso pedagógico endereçado apenas à escola e traz a necessidade de refletir sobre e “superar o modelo da escola como organização especializada em outorgar saberes” (GHANEM, 2008, p. 71).

Podemos, então, considerar a educação como um fenômeno complexo, heterogêneo e permanente, que se estabelece em diferentes e múltiplos espaços, como na escola, família, museus, bibliotecas, rua, igreja, cinema, reuniões etc. Influências formadoras são exercidas para além dos pais e professores, abrangendo políticos, jornalistas, músicos, arquitetos, amigos, vizinhos, por exemplo. Como forma de organizar e classificar realidades educativas tão distintas, Coombs (1975, apud TRILLA, 2008) propõe três modalidades de educação: a formal, a não formal e a informal.

De acordo com essa classificação, o âmbito formal compreende o sistema educacional institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado, que apresenta conteúdos previamente demarcados e se estende dos primeiros anos escolares até a universidade. A educação não formal é entendida como “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis” (COOMBS, 1975, p.27 apud TRILLA, 2008, p.33). Já a educação informal se refere a um processo que dura toda a vida, onde as pessoas desenvolvem conhecimentos, capacidades e modos de discernimento a partir de vivências cotidianas e do relacionamento com o meio.

Apesar de tanto os processos de educação não formal quanto informal indicarem a relevância em reconhecer e fortalecer espaços educativos que ultrapassem o âmbito escolar, a primeira se diferencia da segunda pela intencionalidade relacionada à modificação de condutas. Ou seja, no campo não formal as intervenções pedagógicas são estruturadas para a realização de objetivos educacionais explicitamente formulados.

Na educação informal, por sua vez, não existe o reconhecimento do papel educacional do agente como função específica, nem do contexto como educativo. “O processo educacional ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais, quando não emerge como algo diferente e predominante no curso geral da ação em que o processo se verifica” (TRILLA, 2008, p. 37). Aqui incluem-se, por exemplo, as aprendizagens adquiridas diretamente a partir das relações familiares ou de trabalho, da apreciação de um filme que passa na televisão ou da

leitura de um romance por prazer. Nessa perspectiva, sintetizando essa reflexão, afirma Gohn (2010, p.16):

A informal incorpora valores e culturas próprias, de pertencimentos e sentimentos herdados. Os indivíduos pertencem àqueles espaços segundo determinações de origem, raça/etnia, religião etc. São valores que formam as culturas de pertencimentos nativas dos indivíduos. Contrariamente, a educação não formal não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidade no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado.

Já quanto ao critério que delimita a esfera de educação não formal, em relação à formal, Trilla (2008) defende que este é de ordem estrutural e indica uma distinção legal. Enquanto o formal é definido pelas leis e disposições administrativas, de acordo com aspectos históricos e políticos de um país e de uma época (tendo como instituição fundamental a escola), o não formal é aquilo que se situa à margem desse sistema de ensino hierarquizado e graduado.

A educação não-formal não é, em sentido estrito, um método ou uma metodologia. Na realidade, na educação não-formal cabe o uso de qualquer metodologia educacional; até mesmo daquelas que são mais usuais na instituição escolar. O que ocorre é que a educação não-formal, por situar-se fora do sistema de ensino regrado, desfruta de uma série de características que facilitam certas tendências metodológicas. O fato de não ter de seguir nenhum currículo padronizado e imposto, as poucas normas legais ou administrativas que recaem sobre ela (calendário escolar, titulação dos docentes etc.), seu caráter não obrigatório, e por aí afora, tudo isso facilita a possibilidade de métodos e estruturas organizacionais muito mais abertas (e, geralmente, mais flexíveis, participativas e adaptáveis aos usuários concretos e às necessidades específicas) que aqueles que costumam imperar no sistema educacional formal (TRILLA, 2008, p. 42).

Nesse sentido, compreende-se, então, por educação não formal o conjunto de processos, meios e instituições específicos, sustentados a partir de objetivos explícitos de formação e desenvolvimento de aprendizagens não diretamente associados à regulação do sistema educacional formal. E, como tal, tendem a apresentar metodologias mais abertas, flexíveis e participativas.

Vale assinalar a ampla variedade de formas e significados com que a educação não formal é compreendida e usada dentro do campo socioeducativo⁸, a partir de paradigmas,

⁸ O campo de abordagens definidas como socioeducativas engloba uma grande variação das tradições e denominações que se dedicam, a partir de perspectiva educacional, aos temas ditos sociais, como, por exemplo, a vida na comunidade, as relações da educação com a sociedade, os processos da marginalização social e as populações em condições sociais desfavoráveis. Nessa esfera situam-se a educação social, a educação sociocomunitária, a animação sociocultural e a educação não formal, dentre outras modalidades. Estas podem ser compreendidas como “paralelas ou coincidindo existencialmente a partir da noção de que cada uma destas abordagens tem a sua própria história da reflexão teórica e, como tal, as suas próprias características enquanto

orientações e até bases teóricas diversas. Vários de seus elementos são compartilhados com outras subtradições desse universo (como no caso das abordagens de educação sociocomunitária e de educação social), assim como, muitas vezes, as fronteiras entre essas definições se misturam. De qualquer modo, como bem indica Ryyanen (2012, p.11), o essencial dentro de cada caso específico, e que é um intuito a ser percorrido neste estudo, é “refletir sobre as bases teóricas do trabalho e sobre como é a práxis que surge nos processos dialéticos entre a teoria e a prática”.

Além de Trilla (2008), Gohn (2010) também traz contribuições interessantes à conceituação de educação não formal. A autora busca examinar sua natureza e seu significado do ponto de vista de seu estatuto científico, como forma produtora de saber, delimitando as especificidades que reconhece em relação a outros âmbitos e categorias.

De acordo com essa perspectiva, os espaços de ação da educação não formal abrangem territórios que acompanham as trajetórias de vida de grupos e indivíduos, de forma que todos os “outros” com quem interagimos se constituam como agentes de construção de saberes. Os ambientes e situações interativas não formais devem ser produzidos coletivamente, a partir de diretrizes, interesses e necessidades de seus participantes, pautados em critérios como o de solidariedade, que contribuam para a constituição da identidade coletiva de um grupo (GOHN, 2010). Assim, a participação é optativa (ou por força de circunstâncias da trajetória de cada um), caracterizada pelo ato de escolha no processo de socialização, e suas metodologias precisam ter percursos e objetivos passíveis de alteração, acompanhando o dinamismo e o movimento da realidade.

Segundo Gohn (2010), a educação não formal deve ter como um de seus propósitos oportunizar espaços para que as pessoas construam conhecimentos sobre a realidade e sobre as relações sociais que permeiam suas experiências e escolhas (ou as impedem), voltando-se à formação de cidadãos livres, emancipados e detentores de uma série de direitos e deveres. Nesse sentido, trata-se de:

um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e

uma prática educacional e social, mas ao mesmo tempo são caracterizadas tanto por um conjunto suficientemente significativo de elementos compartilhados quanto pela inexistência de fronteiras claras e definitivas” (RYYNANEN, 2012, p.3).

formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010, p.33).

As práticas de educação não formal, dessa forma, estabelecem-se, normalmente, extramuros escolares, em variados âmbitos que compõem a vida social. Desenvolvem-se via ou com apoio de coletivos e organizações (institucionalizadas ou não), como organizações sociais, movimentos sociais, associações comunitárias, programas voltados à formação sobre cidadania, direitos humanos, identidades e lutas por inclusão social, e conselhos gestores de representantes da sociedade civil, por exemplo. Encontram-se como focos dos trabalhos de Organizações Não Governamentais (ONGs), particularmente nos campos das artes (plásticas, visuais e corporais), educação e cultura. A música também tem sido um meio privilegiado de desenvolvimento da educação não formal, favorecida por suas características de linguagem universal e de atração e envolvimento de diferentes públicos (GOHN, 2003 apud GOHN, 2010).

Aos profissionais que atuam no campo da educação não formal, assumindo os papéis de agentes mediadores dos processos com o grupo, a partir de princípios e métodos de trabalho definidos, cabe o nome de educadores sociais. De acordo com Gohn (2010, p. 50-51), o educador social deve contribuir para a construção de um percurso participativo com qualidade e facilitar para que os participantes sejam capazes de apreender os significados culturais que revestem o meio social, desafiando-os à "descoberta dos contextos onde estão sendo construídos os textos (escritos, falados, gestuais, gráficos, simbólicos etc.)".

Cabe ressaltar que o uso desse termo não implica (apesar de, por vezes, ser compreendido e atuar nesse sentido) uma perspectiva regulatória, a qual indica que o sujeito é incapaz de assumir valores sociais por si só e precisa da ação de alguém que o "edueque para a sociedade" (discurso este muito presente no senso comum, relacionado a grupos sociais desfavorecidos socioeconomicamente, como se estivessem fadados à marginalidade e à criminalidade). O educador social é aqui compreendido como aquele que deve desenvolver seu trabalho numa perspectiva de mão dupla, pautada no diálogo, na sensibilidade para compreender o outro e sua cultura local e na consideração de questões que permeiem seu modo de vida, seus desafios e potencialidades, contribuindo para a construção de espaços de cidadania no território onde atua:

Esses espaços representam uma alternativa aos meios tradicionais de informação que os indivíduos estão expostos no cotidiano, via os meios de comunicação – principalmente a TV e o rádio. Nesses territórios um trabalho com a comunidade poderá construir um tecido social novo em que novas figuras de promoção da cidadania poderão surgir e se desenvolver, tais como os "tradutores sociais e culturais". Esse tradutores são aqueles educadores que se dedicam a buscar

mecanismos de diálogos entre setores sociais usualmente isolados, invisíveis, incomunicáveis, ou simplesmente excluídos de uma vida cidadã, excluídos da vivência com dignidade (...) Essas traduções não devem ser para “falar pelo outro”, ou para resgatar seus saberes e codificá-los de outra forma e disponibilizá-los a grupos com outros interesses, especialmente de controle e dominação social. A cogestão democrática dos trabalhos desenvolvidos com a comunidade é um suposto e um pressuposto insubstituível neste trabalho de tradução (GOHN, 2010, p.53).

Nesse sentido, a atuação do educador social em processos de educação não formal seria pautada na promoção de espaços de participação, mudança social, emancipação sociopolítica⁹ e autonomia¹⁰ dos sujeitos. Porém, é importante reconhecer que dentro da diversidade de projetos e ações que esse campo abrange, atendendo a interesses e objetivos os mais variados, nem todos se encaminham nessa direção, assim como nem todos os educadores atuam dentro dos parâmetros acima descritos. Como bem coloca Trilla (2008, p.54-55):

Na realidade, salvo nos aspectos que conceitualmente distinguem a educação formal da não formal, esta última pode abrigar males idênticos àqueles que podem ser apontados na primeira. A educação não formal pode ser tão classista, alienante, burocrática, ineficiente, cara, obsoleta, estática, manipuladora, estereotipada, uniformizadora quanto a formal. [...] É tão maniqueísta projetar toda a culpa educacional na escola quanto supor que a educação não formal seja uma poção mágica e imaculada. Apresentá-la globalmente como remédio para as desigualdades educacionais e sociais, e para os vícios em que a escolarização formal tem caído, é tão simplista e tolo quanto recusar sua colaboração para facilitar o acesso mais amplo e justo a uma educação da maior qualidade possível.

Cabe-nos, portanto, investigar, no contexto específico da organização-campo desta pesquisa, de que forma seus processos e relações se estruturam e de que valores e princípios se aproximam e/ou se distanciam. De qualquer forma, vale destacar que os educadores sociais se configuram como elementos estratégicos nas ações propostas: ao carregar visões de mundo e ideologias específicas e ao interagir com os outros participantes, gerando diálogos e conflitos, marcam referenciais nos atos de aprendizagem. É por meio desses agentes que podemos conhecer o projeto político cultural do grupo, “a visão de mundo que estão

⁹ A concepção de emancipação remete-nos às ideias de problemas sociais, conflitos, lutas e violência, ao mesmo tempo em que se associa ao campo dos sonhos, desejos e da busca por uma outra sociedade possível. A emancipação sociopolítica diz respeito a um processo coletivo, que pressupõe a formação de consensos em torno de uma concepção de mundo alternativa ao do *status quo* vigente, contrária à visão hegemônica que reproduz relações de poder, de dominação de uns sobre outros. Um dos valores que sustentam a ideia de emancipação é o da resistência, compreendida como “capacidade de resistir e enfrentar adversidades, mas também como capacidade de recriar, refazer, retraduzir, ressignificar as condições concretas de vivência cotidiana a partir de outras bases, buscando saídas e perspectivas novas” (GOHN, 2010, p.58).

¹⁰ A autonomia é aqui compreendida como o requisito básico para que o sujeito participe politicamente da sociedade, sendo capaz de processar e selecionar informações, construir conhecimentos, fazer escolhas e se posicionar frente às situações e conflitos globais. Um cidadão emancipado é aquele que desenvolve sua autonomia de pensar e agir, compreendendo criticamente o mundo que o cerca e suas contradições, a partir de valores e metas de emancipação (GOHN, 2010).

construindo, os valores defendidos e os que são rejeitados” (GOHN, 2010, p. 47-48), sejam estes em uma perspectiva emancipatória ou não.

2.1.1 O ASSOCIATIVISMO E OS PROJETOS SOCIAIS

O campo do associativismo, hoje, aparece como destaque dentre os espaços nos quais se desenvolvem processos de educação não formal no Brasil. O associativismo urbano se configura a partir de uma lógica articulatória e de padrões organizativos próprios (diferente da dinâmica de atuação via processo social, que caracteriza as práticas dos movimentos sociais, por exemplo) e é impulsionado por organizações do terceiro setor, atuando por meio de projetos sociais específicos. Tal como explicitado acima, embora esses projetos atuem segundo a lógica da educação não formal, nem todos desenvolvem uma educação dita emancipatória (GOHN, 2010).

O terceiro setor, área em constante crescimento no país, se estabelece a partir de uma ordem social composta pelo primeiro setor, o Estado, o segundo, o Mercado e, então, o setor público não estatal. No Brasil, assim como em outros países da América Latina, ele se configura de modo contraditório, marcado por tensões e diálogos. De um lado, as ONGs tradicionais, ditas cidadãs (herdeiras da fase movimentalista dos anos 1980), relacionadas ao apoio a movimentos sociais populares em lutas contra regimes militares, por exemplo. De outro, um novo terceiro setor, que surge na década de 1990 e tem suas ações normatizadas por meio de leis específicas, caracterizando um novo modelo de gestão pública, na desregulamentação do Estado (principalmente no que diz respeito à gestão de políticas sociais).

Assim, o terceiro setor no Brasil fundamenta-se a partir de uma série de associações e entidades com múltiplos perfis, as quais se sustentam por meio do apoio financeiro e institucional advindo de empresas, nacionais e internacionais, fundações, bancos e outras organizações da sociedade civil. Os diversos projetos sociais patrocinados por essas entidades, as quais inscrevem sua atuação no universo das políticas de responsabilidade social, são estruturados por premissas associativistas multifacetadas e destinados, principalmente, a grupos desfavorecidos economicamente.

Gohn (2010) aponta que a lógica estabelecida por entidades do terceiro setor cria um novo ativismo, estruturado em redes, direcionado à realização de ações coletivas propositivas, que gerem trabalho e renda ou projetos de inclusão social de dados grupos pré-qualificados como em situação de vulnerabilidade social. Muitas dessas organizações desenvolvem esses

projetos sociais por meio de recursos que captam de isenção de impostos (por terem selos de *comunitárias*) ou de apoios da lei de incentivo à cultura, de estatais, de ministérios e, ainda, de editais e chamadas à pesquisa e intervenção por órgãos específicos.

Cabe considerar que a atuação do Terceiro Setor no Brasil é marcada por controvérsias. A principal questão que se impõe diz respeito à transferência por parte do Estado de atribuições, que originalmente e legalmente são suas, para a própria sociedade. São recorrentes as críticas que questionam o crescimento do Terceiro Setor, ao mesmo tempo em que a atuação do Estado diminui em relação à promoção de direitos sociais (GONZALES; ÁVILA, 2019). Por outro lado, Gohn (2010), partindo de suas pesquisas no campo da educação não formal, ressalta os aspectos positivos dessa nova modalidade de associativismo que surge. Ela destaca que o aparecimento desses novos atores que compõem o Terceiro Setor e de suas formas de associativismo civil pode contribuir para a formação de indivíduos autônomos e de uma nova cultura política, participativa e dinâmica.

De acordo com essa perspectiva, esses projetos sociais “precisam ser qualificados pelos seus objetivos, práticas e processos de aprendizagens construídos” (GOHN, 2010, p. 79), ao invés de compreendidos como meros instrumentos para se desenvolver ações que formem ou transformem comportamentos (tal como é comum verificar no discurso de muitos formuladores desses projetos), o que reduziria o processo educativo a dinâmicas utilitaristas e pragmáticas. Nesse sentido, a diversidade cultural se coloca como um fundamento das ações coletivas associativas no campo da educação não formal. Postula-se que ela só pode florescer e se estabelecer como um direito em ambientes onde prevaleça o respeito, o debate e o reconhecimento do pluralismo cultural, criando-se trocas e pontes entre as diferentes tradições e práticas culturais existentes:

Em se tratando de territórios onde habitam ou vivem contingentes sociais em situação de pobreza, é preciso criar e ativar espaços para a proliferação de formas culturais alternativas às dominantes. Por isso a existência de Projetos Sociais é importante. Não apenas porque revela sua existência, fundamental para o desenvolvimento de práticas cidadãs e para a construção de identidades (existentes ou emergentes), como também para o reconhecimento público dessas iniciativas, assim como para a construção de redes associativas (GOHN, 2010, p. 80).

Desse modo, o contexto específico ao qual se insere a organização social investigada neste estudo refere-se a uma nova realidade que surge, por meio de parcerias ou interações da sociedade civil organizada com órgãos públicos, empresas, ONGS e outras entidades. Modalidade esta de educação não formal que pode se configurar como uma ferramenta importante no processo de construção de cidadania de pessoas de diferentes níveis sociais, escolaridades, etnias e religiões.

Esses projetos sociais não limitam suas atividades às comunidades desfavorecidas socioeconomicamente, apesar de ter um nível maior de abrangência junto a esses setores, se desenvolvendo em locais marcados pela pobreza e exclusão social, como favelas e áreas periféricas, principalmente nas zonas urbanas das grandes metrópoles e cidades de grande porte (onde essas questões se concentram). Nesses casos, buscam processos de inclusão social, por meio do resgate de suas práticas, valores e experiências culturais e da promoção de acesso a direitos. Muitas vezes, se estabelecem em regiões já estigmatizadas como violentas ou em condição de risco, ou convivem no mesmo território ocupado por organizações criminosas, competindo com essas forças para a adesão dos adolescentes e jovens ao programa.

Quando se estabelece junto às crianças e aos adolescentes em fase de escolarização básica, essas formas de educação não formal têm como função potencializar o processo de aprendizagem, “complementando-o com outras dimensões que não têm espaço nas estruturas curriculares” (GOHN, 2010, p. 92). Nesses casos, podem contribuir com elementos para a formação de cidadãos e para a criação de uma nova cultura política (compreendida como modo de vida, conjunto de valores e formas de representações).

Cabe destacar que os desafios que esses projetos enfrentam, impondo restrições à atuação são de diversas ordens: inerentes à área na qual atuam, à ausência de apoio e de recursos financeiros e estruturais e às próprias instituições patrocinadoras (que, muitas vezes, se restringem a projetos pontuais, que não ultrapassam limites assistenciais); assim como relacionados aos obstáculos em colocar princípios como o de diversidade cultural na prática, às insuficiências formativas dos educadores e aos limites para o desenvolvimento de metodologias (de planejamento, implementação e avaliação) e para a efetivação dos objetivos propostos.

É importante ressaltar também que a educação não formal não visa (e não deve) competir com a formal. Argumentos, que contribuem para o não reconhecimento e apontam para certo desdém em relação à educação não formal, defendem que ela estaria substituindo e negando a escola, quando, na verdade, a maioria dos investimentos nesse âmbito tem como um dos propósitos reafirmar sua importância como um direito conquistado (GOHN, 2010). Pode, inclusive, favorecer a complementação dessa, por meio de programas que articulem escola e comunidade educativa localizada no território do entorno.

Assim, apesar de no Brasil a separação entre esses campos ser estanque e nítida (GHANEM, 2008), as interações entre os três setores educacionais, sejam eles, a educação formal, não formal e informal, são evidentes, assim como a porosidade entre suas fronteiras

(TRILLA, 2008). Libâneo (2005, p. 95) também ressalta essa relação, em especial entre a formal e a não formal:

A educação formal e não formal interpenetram-se constantemente, uma vez que as modalidades de educação não formal não podem prescindir da educação formal (escolar ou não, oficiais ou não), e as de educação formal não podem separar-se da não formal, uma vez que os educandos não são apenas “alunos”, mas participantes das várias esferas da vida social, no trabalho, no sindicato, na política, na cultura etc. Trata-se, pois, sempre de uma interpenetração entre o escolar e o extraescolar.

Portanto, identificamos a relevância de favorecer a articulação e o diálogo entre essas modalidades, assim como de reconhecer e compreender as formas de educação não formal, tão diversas e heterogêneas, que não são devidamente conhecidas e têm recebido pouca atenção, tanto da sociedade como um todo, quanto de pesquisadores e intelectuais. Este último aspecto tem em vista, principalmente, ao analisar as potencialidades e desafios de processos não formais, fortalecer as ações formais de educação, assim como pontes e dinâmicas que integrem esses diferentes âmbitos e saberes.

Desse modo, cabe a este estudo investigar as particularidades de uma organização social, desvelando como as relações e dinâmicas, acima discutidas, se configuram no contexto desta pesquisa - uma dentre as múltiplas possibilidades nas quais se estabelecem processos de educação não formal. Compreender os objetivos, a metodologia adotada, assim como os processos e relações estabelecidos entre os educadores sociais e o público atendido, pode contribuir para a apreensão de como as ações de educação não formal acontecem e de que forma elas podem auxiliar (ou não) a formação de uma nova cultura política dos indivíduos envolvidos (GOHN, 2010; GONZALES; ÁVILA, 2019).

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO ESTUDADO

A Associação Bom Pastor localiza-se no distrito de Jardim Ângela e pertence à subprefeitura de M'Boi Mirim. Inicialmente, descrevemos as condições socioeconômicas e culturais dos moradores que ali residem, lembrando que os adolescentes participantes e seus familiares vivem nessa região.

Em seguida, apresentamos o histórico da organização, sua missão, infraestrutura e recursos humanos e materiais, assim como a caracterização do programa direcionado a adolescentes de 11 a 15 anos, apontando sua abrangência social, condições e finalidades. Para tanto, tomamos os dados gerados a partir das observações de campo, da coleta documental, das conversas informais com a equipe e da entrevista com o educador social da turma. Nosso

intuito foi o de compreender o contexto no qual as práticas de letramento realizadas com e pelos adolescentes se estabelecem.

2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO

O território de M' Boi Mirim (que, de acordo com a língua indígena, significa rio das cobras pequenas) tem o primeiro registro de ocupação em 1607, quando se deu a instalação, próxima a uma aldeia indígena, de um engenho responsável pela primeira extração de minério de ferro da América do Sul, que durou 20 anos. Após isso, essa região ficou esquecida por quase 200 anos. Em 1829, ocorreu um novo processo de ocupação, com a chegada de imigrantes alemães, trazidos por D. Pedro I para colonizar suas terras. Nesse período, a aldeia de M' Boi Mirim pertencia ao Município de Santo Amaro (que acabara de ser elevado a tal categoria e foi extinto em 1934), o qual, aos poucos, foi se tornando responsável por grande parte da produção de batata, marmelada, farinha de mandioca, milho e carne consumidos em São Paulo, assim como de madeira, areia e pedras utilizadas nas construções.

No início do século XX, com o represamento do rio Guarapiranga (afluente do Pinheiros), que banha o território, novos grupos foram atraídos para a região, principalmente alemães e italianos interessados em praticar caça, pesca e esportes aquáticos. A área onde hoje localiza-se o Jardim Ângela ficou conhecida como a Riviera Paulista, devido à beleza das margens da represa. A partir da década de 50, intensificou-se a ocupação, com o desmembramento dos antigos sítios e chácaras e o surgimento de diversas vilas, impulsionados pelo processo de industrialização.

Essas moradias, caracterizadas como ocupações ou favelas e sendo, em grande parte, de operários que chegavam de outras regiões para trabalhar nas fábricas, se estabeleceram de forma desordenada e progressiva, inclusive em áreas de preservação de mananciais. Na década de 70, inauguraram-se dois marcos da região: o Parque Municipal Guarapiranga e o Centro Empresarial de São Paulo¹¹. Em meados dos anos 80, com o avanço da automatização e da informatização de indústrias e fábricas, a população de M'Boi Mirim (até então usada como mão de obra barata à serviço desses espaços) passou a compor um grande contingente

¹¹ Fonte: Prefeitura de São Paulo. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/m_boi_mirim/historico/. Acesso em: 27 mai. 2019.

de desempregados, com poucos recursos para lutar pela sobrevivência e enfrentar uma grande onda de violência, intensificada pelo tráfico (o qual se instala como opção de trabalho), pela crescente competição e pela sociedade do consumo (CROWE; FERREIRA, 2006).

Hoje, M'boi Mirim, composto pelos distritos Jardim São Luís e Jardim Ângela e localizado na periferia da Zona Sul, constitui-se na terceira subprefeitura mais populosa do Município de São Paulo, abrangendo aproximadamente 563.305 mil habitantes¹² (o que representa cerca de 5,2% de sua população total), dentro de uma área de 62,74 km². Em comparação ao município de São Paulo como um todo, a região caracteriza-se por compreender uma população mais jovem, apresentando apenas 4,2% de seus moradores com idade acima de 65 anos (contra uma média de 8,1% do município) e, aproximadamente, 34% na faixa de até 20 anos (contra 28,3% do município). 61% de seus habitantes encontra-se na faixa etária de 20 a 64 anos.

De acordo com o Mapa da Vulnerabilidade Social da População da Cidade de São Paulo (2004)¹³, as regiões periféricas ainda são caracterizadas por uma maior precariedade de equipamentos públicos e de serviços de saúde e de educação (escolas públicas sucateadas), assim como por condições de privação socioeconômica mais elevadas (baixos níveis de renda e escolaridade) e por menos oportunidades de lazer e desenvolvimento socioeducativo.

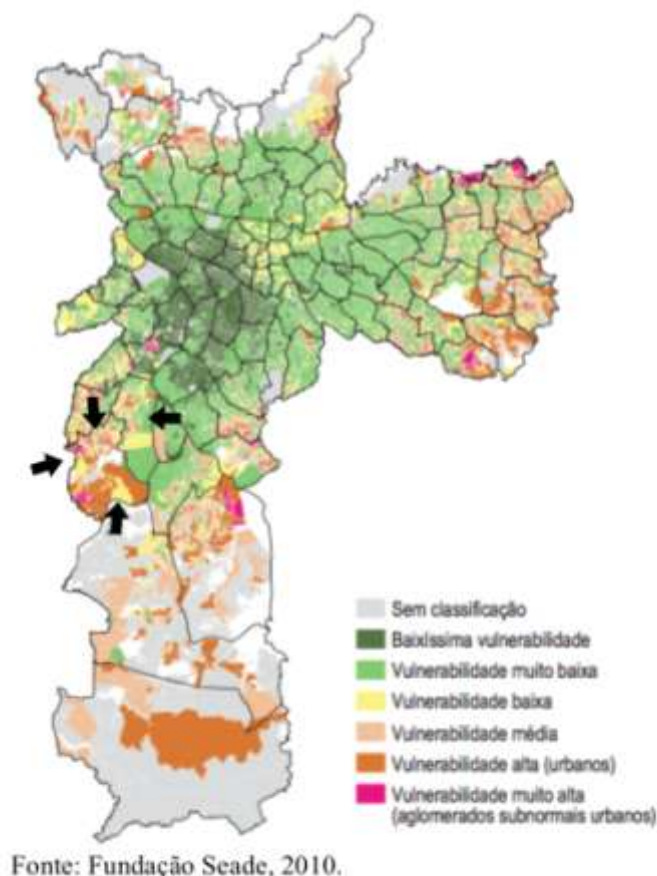
Ao observar o mapa do município, podemos ver claramente, por meio do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)¹⁴, a distribuição dos segmentos mais e menos vulneráveis à pobreza.

¹² Dados estimados de 2015 da Secretaria Municipal de São Paulo, com base no IBGE. Esta e outras informações sobre a subprefeitura foram retiradas do site da prefeitura "Observa Sampa" (Observatório de Indicadores da Cidade de São Paulo), além da Rede Nossa São Paulo e dos boletins informativos da Estação de Pesquisa Urbana M'Boi Mirim (CEAPG/FGV).

¹³ O Mapa da Vulnerabilidade Social da População da Cidade de São Paulo é uma publicação do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap), do Serviço Social do Comércio (SESC) e da Secretaria Municipal de Assistência Social de São Paulo (SAS-PMSP). Disponível em: <http://web.fflch.usp.br/centrodametropole/upload/arquivos/Mapa_da_Vulnerabilidade_social_da_pop_da_cidade_de_Sao_Paulo_2004.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

¹⁴ A Fundação Seade (2010), em parceria com a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, criou o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS. Este, tem como proposta levar ao gestor público e à sociedade uma visão mais detalhada das condições de vida do seu município, com a identificação das áreas que apreendem os segmentos populacionais mais vulneráveis à pobreza. Para tal, é desenvolvida uma tipologia de situações de vulnerabilidade, considerando indicadores de renda, além de outros referentes à escolaridade e ao ciclo de vida familiar.

Imagem 1 – Mapa do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)
Município de São Paulo - 2010



Nota: As setas na imagem indicam a localização da Subprefeitura de M'Boi Mirim.

Como mostra o mapa, as regiões centrais são aquelas nas quais se concentram distritos com baixíssima vulnerabilidade, indicando uma condição socioeconômica mais elevada. Entre essas localidades destacam-se, por exemplo, o distrito de Pinheiros, Sé e Vila Mariana, cujos moradores têm renda média de R\$ 8.459,00. Já se observarmos os distritos próximos aos limites geográficos do município, a realidade é outra. Os dados do Seade (2000)¹⁵ relativos à subprefeitura de M'Boi Mirim apontam que mais da metade de seus habitantes (52,5%) encontra-se exposta a um nível médio de vulnerabilidade e 19,4% a uma vulnerabilidade muito alta, índices estes muito maiores do que a média da Cidade de São Paulo (22,3% e

¹⁵ Disponível em: <<http://produtos.seade.gov.br/projetos/ipvs/analises/mspmboimirim.pdf>>. Acesso em: 27 maio. 2019.

9,5%, respectivamente). Os responsáveis pelos domicílios desse território auferem, em média, R\$574, sendo que 56,8% ganha, no máximo, três salários mínimos. Estes têm, em média, 5,8 anos de estudo, 34,9% deles completou o ensino fundamental e 9,5% é analfabeto.

Os dados de Censo¹⁶, de 2010, acerca dos rendimentos por domicílio, mostram que enquanto M'Boi Mirim possui 76% dos domicílios na faixa entre ½ e 5 salários mínimos, o município de São Paulo apresenta uma média de 57% e Pinheiros, o distrito com maior renda, 17%. Já quanto à faixa de 5 a 10 salários mínimos, M'Boi Mirim tem 14% e Pinheiros 20%; e acima de 10, M'Boi Mirim tem 3%, o município de São Paulo 17% e Pinheiros 56%. Em relação ao nível de instrução, as diferenças também são gritantes: a região de Pinheiros possui mais de 50% da população com nível superior completo, enquanto a de M'Boi Mirim tem apenas 4,5%. Além disso, nesta subprefeitura, pessoas com 10 anos ou mais, com nível de instrução até fundamental completo e médio incompleto, representam mais de 70% do total, enquanto a média do município como um todo é de cerca de 55%.

Assim, esse panorama indica que a região de M'Boi Mirim é marcada por restrições de diversas ordens, assim como por uma parcial invisibilidade no que diz respeito aos investimentos e à atuação do poder público, considerando que os recursos disponíveis não correspondem à dimensão do território e ao tamanho de sua população. Encontram-se nesse local questões pungentes das realidades brasileiras, como as altas taxas de evasão escolar, poucas oportunidades no mundo do trabalho, índices alarmantes de vitimização letal juvenil e um processo de reprodução de desigualdades entre as novas gerações (AQUINO, 2009 apud BITTENCOURT; MATHEUS; TAVANTI, 2018).

Junto ao grande índice de pobreza e, em parte, determinado por ela, esse território convive com a violência em suas diferentes formas de manifestação. No Jardim Ângela, especificamente, no início da década de 90, ocorriam cerca de 8 assassinatos por noite e, em 1996, esse distrito foi considerado o mais violento do planeta pela ONU - Organização das Nações Unidas (CROWE; FERREIRA, 2006). Atualmente, seu índice de mortes violentas continua a se destacar dentre os mais altos do país, sendo a maioria de jovens.

¹⁶ Informações retiradas do Boletim Informativo nº 1 da Estação de Pesquisa Urbana M'Boi, uma plataforma de informações e relações organizacionais que engloba pesquisadores trabalhando com questões urbanas específicas do território composto pelos distritos de Jardim Ângela, Jardim São Luís, Capão Redondo e áreas adjacentes da Zona Sul de São Paulo. Ela é resultado de um trabalho, iniciado em 2013, com o apoio do Fundo de Pesquisa da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) ao projeto de vulnerabilidades urbanas do Centro de Estudos em Administração Pública e Governo da Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (CEAPG). Disponível em: <<https://ceapg.fgv.br/m-boi/boletins>>. Acesso em: 27 maio. 2019.

De acordo com dados do Mapa da Juventude (PMSP/UNICAMP, 2014), no que diz respeito às taxas de mortalidade entre os anos de 2005 e 2010 de grupos etários jovens (15-19; 20-24; 25-29), a subprefeitura de M'Boi Mirim, junto às de Capela do Socorro, Freguesia do Ó/ Brasilândia, Campo Limpo e Cidade Ademar, é responsável por 40% do total dessas mortes. Cabe destacar que os jovens negros, os quais se encontram em maior proporção exatamente nos bairros periféricos do município de São Paulo, são as principais vítimas, considerando, ainda, que cerca de 70% das pessoas vítimas de homicídios no Brasil são negras (ASSUNÇÃO, 2018). Assim, constata-se a grande violência a que a juventude local e, mais efetivamente, a negra, se encontra exposta no território, o que impacta diretamente as condições de vida e o cotidiano desses jovens, quanto aos seus hábitos, costumes e do ponto de vista simbólico (BITTENCOURT; MATHEUS; TAVANTI, 2018).

Quanto aos indicadores associados ao nível de instrução e acesso ao ensino superior, ainda considerando as informações do Mapa da Juventude (PMSP/UNICAMP, 2014), as principais desigualdades são verificadas entre os jovens que vivem no extremo sul e leste da capital. O distrito de Jardim Ângela desponta como o terceiro dentre os com maiores índices de jovens sem instrução ou com fundamental incompleto (32,4%). Em relação à proporção de estudantes jovens matriculados no ensino superior, a diferença entre os distritos do centro e das periferias do município é enorme, especialmente, mais uma vez, quando se considera os jovens negros.

De acordo com dados do IBGE (2010)¹⁷, M'Boi Mirim é a segunda subprefeitura com o maior percentual de negros na cidade, 56%, enquanto Pinheiros apresenta o menor, 7,3%. Além disso, a diferença da renda média entre os domicílios do município de São Paulo com responsáveis brancos e os com responsáveis negros chega a 2,5 dos primeiros em relação aos segundos. Assim, tanto os estudos aqui indicados, como outros, sugerem que as desigualdades sociais se agravam para o segmento negro da população, que habita regiões com menor nível de renda e com menor acesso ao emprego formal, à educação e à vida segura. Sobre as problemáticas da vulnerabilidade, da violência e de acesso aos direitos que afetam diferentemente partes da população, Assunção (2018, p. 53) afirma “que dependem de quem são os corpos e de quais são as regiões, já que as periferias ainda apresentam os maiores índices de descaso social e violação de direitos”.

¹⁷ Disponível em:

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/igualdade_racial/arquivos/Relatorio_Final_Virtual.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

Segundo Crowe e Ferreira (2006), como forma de apresentar respostas frente a esse panorama de desigualdades e violências, várias iniciativas vêm sendo responsáveis por pequenas (mas importantes) conquistas, envolvendo a articulação de diferentes agentes locais e setores da sociedade civil organizada (escolas, entidades, coletivos juvenis, movimentos sociais pela luta de direitos humanos). Dentre elas, a relativa diminuição na taxa de homicídios, a aproximação com o ministério público e a implantação de projetos e programas de atendimento direto à população da região.

Desse modo, o território, em especial o distrito de Jardim Ângela, é reconhecido pela forte organização popular, desde o início dos anos 70, com o aparecimento das Comunidades Eclesiais de base (CEBs) da Igreja Católica. Esse movimento propiciou o nascimento de lideranças da região e lutas e reivindicações em relação a água, luz, esgoto, creches e transporte. Nos fins dos anos 90, devido aos altos índices de violência e ao fortalecimento do tráfico de drogas, houve uma mobilização de lideranças junto ao Centro de Direitos Humanos e Educação Popular (CDHEP) para discutir e estruturar ações de melhoria para o distrito. Nessa época, iniciou-se um ciclo de “Caminhadas pela Vida e pela Paz” e criou-se o Fórum em Defesa da Vida Pela Superação da Violência, o qual consiste em uma rede de entidades, igrejas, escolas e associações, com o intuito de incentivar e desenvolver ações de combate à violência em direção à construção de uma cultura de paz.

Identificamos, também, nessa subprefeitura, a baixa quantidade de recursos e equipamentos públicos e privados voltados à cultura e ao lazer. Isso fica evidente quando seus indicadores neste quesito são contrastados aos de uma subprefeitura central, tal como vemos a seguir.

Quadro 1 – Indicadores de Cultura em M´Boi Mirim e Pinheiros em 2017

Indicadores de Cultura	M´Boi Mirim	Pinheiros
Acervo de livros infanto-juvenis*	0,13	0,49
Acervo de livros para adultos*	0,02	0,17
Centros Culturais**	0,07	0,54
Cinema**	0	2,11
Museus**	0,02	0,51
Sala de shows e concertos***	0,16	42,17
Teatros**	0,02	1,22
Equipamentos culturais públicos***	1,14	4,08

Fontes: Rede Nossa São Paulo; Secretaria Municipal de Cultura; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹⁸.

*Número de livros disponíveis em acervos de bibliotecas municipais por habitante de determinada faixa etária (7 a 14 anos ou com 15 anos ou mais).

**Número por 10 mil habitantes.

*** Número por 100 mil habitantes.

Quando comparamos M'Boi Mirim com Pinheiros, percebemos que a desvantagem em relação ao acesso a equipamentos de cultura é muito grande, o que indica a necessidade de expansão das políticas públicas que já existem, bem como de disponibilidade de novos espaços, no que diz respeito, principalmente, aos investimentos em centros culturais, teatros, bibliotecas e cinemas.

É necessário, nos atentarmos, ainda, aos dados acerca dos acervos de livros dessas subprefeituras, os quais mostram que esses recursos em M'Boi Mirim não correspondem à demanda potencial da localidade, acompanhando a insuficiente infraestrutura para a prática e consumo artístico e cultural. Em 2017, nessa região, o acervo de livros disponível para a população infanto-juvenil (7 a 14 anos) correspondia a 0,13 livros por habitante, enquanto para adultos (considerando pessoas a partir de 15 anos) a situação era ainda mais crítica: 0,02 livros por habitante; o que aponta, além da baixa quantidade, para uma limitação nos locais de acesso aos livros (os quais, muitas vezes, se restringem aos espaços escolares, como bibliotecas e salas de leitura).

Em contrapartida, mesmo constatando uma desigualdade relativa em termos da concentração de equipamentos públicos de cultura na região central da cidade, é preciso reconhecer o enorme potencial em relação à produção e ao consumo cultural existente nas áreas mais periféricas. Há uma grande quantidade e diversidade de manifestações artísticas e organizações culturais presentes em M'Boi Mirim, com graus de profissionalismo e formalidade variáveis e com os jovens assumindo uma posição ativa nesses processos¹⁹.

Além do destaque para a organização de saraus - eventos de diferentes formatos, estilos e modalidades de expressão cultural, política e comunitária que se difundiram na região nestas últimas décadas, com ações em torno, principalmente, da poesia e literatura -, ocorrem atividades nos campos do teatro, música, artes visuais (destaque para o grafite), audiovisual, cultura popular, hip hop e circo. Estas configuram-se, muitas vezes, como os

¹⁸ Dados disponíveis no Observatório Cidadão: <<https://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao/m-boi-mirim>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

¹⁹ Informações retiradas dos boletins informativos nº 1 e nº 2 da Estação de Pesquisa Urbana M'Boi. Disponível em: <<https://ceapg.fgv.br/m-boi/boletins>>. Acesso em: 27 maio. 2019.

recursos prioritários para a organização de ações de coletivos específicos do território. Os temas que, em geral, predominam nessas produções artísticas são os associados às vulnerabilidades sociais e materiais presentes na região, assim como a sua problematização, buscas de alternativas e a demarcação da identidade periférica (BITTENCOURT; MATHEUS; TAVANTI, 2018).

A sustentabilidade financeira constitui-se como um grande desafio para esses grupos e iniciativas culturais. O funcionamento dessas organizações depende, de um lado, da venda de produtos ou serviços e de patrocínios privados; e, de outro, de recursos públicos acessados por meio de programas (federais, estaduais e municipais), projetos ou por editais de fomento à cultura. Estes últimos têm como finalidade apoiar financeiramente projetos culturais, a sua maioria pertencente a jovens de baixa renda e de regiões mais periféricas, visando o estímulo à criação, ao acesso e à participação do pequeno produtor no desenvolvimento cultural da cidade. Porém, devido a atual crise econômica brasileira, o recurso disponível por meio dessa ferramenta de fomento vem sendo severamente reduzido (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2016).

Dessa forma, esses dados socioeconômicos e culturais apontados permitem a identificação de três categorias de vulnerabilidades no território de M'Boi Mirim: as vulnerabilidades materiais, no que se refere aos aspectos concretos da vida cotidiana, como renda e condições de habitação; as institucionais, ocasionadas pela presença deficitária do poder público na região, relacionando-se à insuficiência de equipamentos para garantir a efetivação de direitos sociais e à baixa conectividade entre os diversos tipos de serviços públicos; e as sociais, evidenciadas em situações de exposição à violência ou no que diz respeito às desigualdades em relação a outros territórios da capital paulista (SPINK, 2013 apud BITTENCOURT; MATHEUS; TAVANTI, 2018).

Portanto, podemos dizer que a população da região de M'Boi Mirim se encontra imersa em vulnerabilidades, no que se refere às condições do território onde mora e vive. Seus moradores, especialmente, os jovens, têm suas possibilidades de circulação, experimentação e participação social circunscritas, tendo em vista a realidade local composta por situações de segregação e acúmulo de privações, assim como de poucas perspectivas de mudança. Tal como discutido na introdução deste estudo, os modos com que cada pessoa se insere e responde a essas vulnerabilidades são específicos e perpassados por uma série de outros fatores, e serão elucidados, de alguma forma, no processo de análise dos dados, quanto aos participantes desta pesquisa.

2.2.2 UM RETRATO DA ASSOCIAÇÃO BOM PASTOR

Ser educador aqui na Bom Pastor é **fazer parte de mudança de vida de pessoas** (...) me enriquece muito, eu aprendi muito, né? (.) eu de verdade vejo muitos resultados, sabe? seja um menino como ontem que veio aqui e contou como tá: agora de/ depois do Bom Pastor (.) fazendo jornal::sno e já coautor de um livro (.) ou quando algum ex-aluno vira educador (.) Isso é fantás::tico e me deixa me::ga orgulhoso (...) eu acho que é:: **tentar ensinar os meninos a serem humanos** no sentido de:: de **olhar o próximo** mesmo (.) sabe? **dentro de uma questão democrática**, dentro do que seria democracia mesmo (.) no sentido de que:: (.) é **algo pro povo, não é algo individual** (...) não gosto de doutrinar ninguém, sabe? (.) eu gosto de **mostrar os dois lados, diferentes visões** (...) não vou dizer o que é o texto pro menino, o que é certo ou errado (.) ele tem que entende::r, ler, reler (...) quero saber a opinião deles, que eles construam argumentos (EXCERTO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL, Educador dos adolescentes, Nivaldo, junho de 2018, grifos nossos).

A Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente Bom Pastor, uma entidade filantrópica sem fins lucrativos²⁰, localizada no bairro Jardim Aracati, no distrito de Jardim Ângela, surgiu em 1994, a partir da iniciativa de uma líder comunitária (que, desde então, é a presidente da Associação) em parceria com um grupo de freiras (Médicas Missionárias de Maria), no desenvolvimento de um trabalho vinculado à Pastoral da Criança²¹. O nome da Associação denota o vínculo com a Igreja Católica, que, como vimos acima, marca a origem de muitos movimentos e organizações populares do distrito. Naquele momento, esses agentes iniciaram um processo de visita às famílias em situação de vulnerabilidade social, moradoras da favela conhecida como *Muriçoca*, localizada no bairro Jardim Herculano (próximo à região onde hoje se encontra a sede), com o intuito de criar um espaço de escuta e identificar possíveis intervenções para a melhoria das condições de vida local.

A partir do levantamento das principais demandas percebidas por esses atores, tendo como problemática central os casos de desnutrição, decidiram organizar um trabalho voluntário, que se centrava na oferta de orientações nutricionais, sobre higiene e saúde. Entre os anos de 1995 e 1996, ao identificarem que não havia um local onde as crianças e adolescentes pudessem ficar enquanto seus familiares trabalhavam, criou-se a primeira sede da Associação, no fundo da Igreja Católica do bairro. Nessa época, o foco do trabalho

²⁰ Nomenclatura que consta no Estatuto da Organização (informação concedida pela gestora).

²¹ A Pastoral da Criança é um organismo de ação social da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – Igreja Católica Apostólica Romana) e tem como foco de atuação a “organização da comunidade e a capacitação de líderes voluntários que ali vivem e assumem a tarefa de orientar e acompanhar as famílias vizinhas em ações básicas de saúde, educação, nutrição e cidadania”. Tem como objetivo “o desenvolvimento integral das crianças, promovendo, em função delas, também as famílias e comunidades, sem distinção de raça, cor, profissão, nacionalidade, sexo, credo religioso ou político”. Informações retiradas do site: <<https://www.pastoraldacrianca.org.br>>.

desenvolvido era o cuidado com as crianças e a assistência às famílias, no que se referia, principalmente, à alimentação e à saúde.

Em 2000, por intermédio de um padre dessa Igreja Católica do bairro, teve início a parceria com a Organização Vocação²², principal parceira até o momento em que se deu a pesquisa. Anos depois, em 2005, a partir dessa colaboração e do apoio de outros parceiros e “padrinhos”²³ (da comunidade e de fora dela), que se encantaram e decidiram investir financeiramente nessa proposta, foi possível adquirir o espaço que até hoje constitui a sede da Associação, um terreno próprio de 1000 m².

Imagem 2 – Fachada da Associação Bom Pastor



Fonte: Associação Bom Pastor, 2019.

A parceria com a Vocação interferiu no caráter do trabalho do Bom Pastor: de traços vinculados ao assistencialismo²⁴ e ao voluntariado, a Associação assumiu um foco

²² A Vocação é uma organização sem fins lucrativos que atua em locais de alta vulnerabilidade social, em São Paulo e região, com o objetivo de valorizar o potencial de pessoas e comunidades. Um de seus focos consiste em criar parcerias com organizações sociais e órgãos públicos e privados, implementando metodologias próprias, por meio de processos formativos e capacitação de educadores sociais e equipes (VOCAÇÃO, 2015). Os campos de conhecimentos que compõe as metodologias construídas pela Vocação (lúdico, cultura, participação, letramento, numeramento, educomunicação, consumo consciente e projeto de vida) partem das demandas identificadas em parceria com as equipes das organizações, e têm como proposta favorecer, de forma estruturada, ações socioeducativas que fortaleçam os direitos prioritários de crianças e adolescentes.

²³ Termo que a equipe usa para se referir às pessoas físicas que apoiam financeiramente as ações desenvolvidas pela Associação.

²⁴ Historicamente, o assistencialismo vincula-se às práticas de caridade e às ofertas de serviços que nem sempre são pensados de maneira a garantir a efetivação de direitos fundamentais, constituindo-se em ações minimalistas e não críticas aos processos sociais a que estão submetidos. Durante a expansão do capitalismo, e seu percurso de precarização do trabalho, onde a pobreza passa a ser reconhecida como um risco social, a apropriação da prática assistencial pelo Estado se dá sob duas formas: uma que se coloca como privilegiada para enfrentar as questões sociais; e outra, para lidar com as condições de pauperização da força de trabalho (SPOSATI, 2007); incorporando-se ao grupo das instituições privadas de fins sociais, em especial os organismos atrelados às igrejas de diferentes credos. A Constituição Federal de 1988, a qual prevê a Assistência Social como política pública

socioeducativo, voltado a ações não formais de educação. Além de contribuir com uma ajuda de custo para os educadores sociais e com o envio mensal de alimentos não perecíveis e materiais de papelaria (como lápis, canetas, folhas sulfite e livros), a Vocação também oferecia, no período de realização deste estudo, processos de formação continuada para equipe, por meio de encontros presenciais com toda a rede, supervisões periódicas *in situ* e disponibilização de materiais formativos.

Dessa forma, os recursos para o funcionamento da Associação advêm de doações de pessoas físicas e de apoio financeiro e institucional de empresas e organizações parceiras²⁵, configurando-se a partir da lógica do associativismo urbano impulsionado pelo Terceiro Setor, tal como exposto no tópico acima. Além disso, considerando a instabilidade de algumas dessas parcerias (que, muitas vezes, se restringem a projetos pontuais), contam com a arrecadação por meio da realização de festas promovidas pela equipe (como bingos e jantares) no espaço e com o apoio mediante uma “mensalidade simbólica” (como denominada pela gestora), solicitada às famílias que têm a possibilidade de contribuir, para garantir sua sustentabilidade econômica. Cabe ressaltar que a Associação não possui vínculo com a Prefeitura de São Paulo.

O vínculo com a Igreja Católica, hoje, resume-se à presença de alguns de seus representantes como conselheiros da Associação (os quais fazem parte da diretoria, junto à presidente), que apoiam e participam das tomadas de decisões, principalmente, as associadas aos processos financeiros e administrativos. Além disso, divulga na comunidade os projetos desenvolvidos pela organização e realiza festas em colaboração (no caso da festa junina da Igreja, por exemplo, o Bom Pastor auxilia com o empréstimo de materiais e recursos).

À época em que se deu a pesquisa, a Associação atendia 170²⁶ crianças e adolescentes de 3 a 15 anos, com a missão institucional de *fomentar o desenvolvimento integral de crianças e jovens menos favorecidos, ampliando perspectivas de vida e espaços na sociedade*²⁷. De acordo com a gestora e com informações disponíveis no site oficial da

integrante do Sistema de Proteção Social, e assim como direito dos cidadãos, marca sua diferenciação do assistencialismo e uma busca de superação de ações meramente assistencialistas.

²⁵ Os tipos de vínculos que a organização assume com empresas e outras instituições são os mais diversos, desde parcerias mais pontuais, dentro de um projeto específico, até outras mais duradouras e efetivas, como é o caso da Vocação.

²⁶ Informações obtidas a partir de conversa com a gestora da organização no período de geração de dados deste estudo.

²⁷ O uso do itálico, aqui e em outras partes do texto, justifica-se por se referir a enunciados, escritos ou orais, produzidos pelos participantes deste estudo. Neste caso, as informações foram retiradas do material de divulgação criado pela equipe da organização e presente em seu site oficial: <<http://associacaobompastor.com.br/>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

organização, a sua relevância social e o seu o trabalho visando o protagonismo²⁸ dos adolescentes são reconhecidos no território em que se encontra.

Na página inicial do site e em outros materiais de divulgação, há ideias de que as diversas atividades oferecidas contribuam para a *formação de cidadãos* e para o *exercício de seus direitos fundamentais*, nos quais se incluem os direitos à educação, alimentação, saúde, cultura e lazer. A equipe também declara, em relação à sua filosofia de trabalho, uma crença na *educação enquanto veículo de transformação social e nos indivíduos como seres holísticos e integrais*; e valores associados à *ética, transparência, integridade, comprometimento, respeito à diversidade, autonomia e solidariedade*.

Em uma primeira análise, esses elementos, assim como os aspectos relacionados ao enunciado produzido pelo educador Nivaldo, apresentado como epígrafe desse tópico, se aproximam aos princípios postulados por Gohn (2010) como importantes às práticas de educação não formal. Filiam-se a uma ideia de educação como meio para mudanças sociais, apontando para o aporte de contribuições para transformar trajetórias de vida de crianças e adolescentes, a partir de processos democráticos e coletivos e da formação de indivíduos autônomos, solidários, críticos e capazes de enfrentar os desafios e alçar diferentes espaços na sociedade.

Cabe pontuar que muitos dos termos e formas de atuação que embasam a prática do Bom Pastor, incorporados em seus projetos, relatórios e materiais de divulgação, são apropriados pela equipe a partir da parceria formativa com a Vocação. A qual, por sua vez, também tem que adequar suas metodologias e conceitos às linguagens de seus parceiros (tanto organizações e órgãos que atende, quanto empresas e instituições associadas que contribuem para a sua sustentabilidade econômica). Um exemplo de proposição que segue essa linha é a de desenvolvimento do protagonismo juvenil, ideia que ecoa em diferentes discursos educativos em pauta na atualidade e aqui está atrelada a uma concepção que pressupõe a instauração de um novo modelo relacional com as novas gerações, em especial com os jovens. De acordo com Costa (2001, p. 26):

esse relacionamento baseia-se na não-imposição a priori aos adolescentes de um ideário em função do qual eles deveriam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático [demarcado pela cidadania assentada no diálogo], o adolescente vai atuar, para em algum momento de seu futuro posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base

não só em ideias, mas, principalmente em suas experiências e vivências concretas em face da realidade.

O conceito de desenvolvimento integral, tal como preconizado na Associação, revozeia os discursos da Vocação, evocando uma perspectiva de desenvolvimento dos indivíduos que considere as suas múltiplas dimensões, como a física, a intelectual, a social e a emocional. Esta concepção encontra-se atrelada à proposta apresentada pelo relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, desenvolvido por uma comissão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e presidido por Jaques Delors (1996). De acordo com tal documento, a educação deve ter como objetivo contribuir para que as crianças e adolescentes se desenvolvam em quatro dimensões (quatro pilares da educação): aprender a conhecer (competências cognitivas); aprender a fazer (competências produtivas); aprender a conviver (competências sociais); e aprender a ser (competências pessoais).

Vale destacar que, como discutido por Trilla (2008, p.23), “essa obra cumpriu, nos anos 1990, uma função discursiva e referencial para as políticas educacionais”, ao assumir um caráter reformista frente às mudanças na realidade social e à crise da educação²⁹. Ainda de acordo com o autor, os discursos que se enquadravam nessa linha se embasavam em análises amplas dos sistemas educacionais, porém pouco esboçando pareceres críticos aos contextos sociais, políticos e econômicos que os configuravam. Tinham como lema modernizar e readaptar os espaços e processos educativos, visando melhor corresponder às expectativas da sociedade. Perspectiva esta assumida pela Associação de alguma forma, ao identificarmos a referência a tal documento tanto no projeto anual da turma de adolescentes, escrito pelo educador social responsável, quanto a partir de slogans como *Ensinar para crescer*, presentes em seus materiais de divulgação.

Assim, a análise dessas proposições nos permite desvelar que, ao mesmo tempo em que elas evocam uma perspectiva de transformação a partir da educação, de protagonismo e de garantia de direitos fundamentais, remetem-se também a um caráter de normatização e adaptação ao sistema, implícito nesses discursos. Além disso, a expressão *prestar serviços de*

²⁹ Segundo Trilla (2008, p.21), as propostas reformistas de educação, que surgiram nos anos 60 e 70 do século XX, tinham como objetivo comum radiografar a educação no mundo e seu estado real, ao englobar aspectos diversos da realidade educacional e assumir uma perspectiva disciplinar eclética, em “um misto de análise sociológica, economicista e política, embutida num voluntarismo pedagógico (no sentido normativo mas também macroscópico) [...] complementado por certa aspiração prospectiva”. Além disso, esses discursos reformistas defendiam que não se poderia atender às demandas de modernização da educação se centrando exclusivamente na até então instituição educacional canônica, a escola. Alguns trabalhos nessa linha, nos quais se incluem o relatório aqui citado “Educação – Um tesouro a descobrir”, foram fundamentais na legitimação do setor educacional não formal, assim como na proposição de alguns termos da área.

assistência às crianças, adolescentes e jovens menos favorecidos, empregada para a apresentação da proposta da Associação no seu site, parece remontar a um traço assistencialista que marca a sua origem, de apoio e orientação à população da região, que necessita de cuidados.

Em relação ao prédio onde fica a Associação, trata-se de uma construção que se encontra em bom estado de conservação, estruturada em três pavimentos: pavimento inferior, o térreo e o superior. Na área interna, no térreo, logo após um corredor na entrada do espaço, encontram-se a secretaria, o refeitório, a cozinha, dois banheiros (um de funcionários e outro das crianças e adolescentes), uma pequena sala disponível para a equipe (onde guardam seus pertences e usam para planejamentos e reuniões) e um pátio. Este, também chamado de quadra, é arejado, coberto e se estabelece como um ponto de encontro das crianças e adolescentes, antes de iniciar as atividades e entre elas, para conversar e praticar esportes.

Descendo uma pequena rampa e chegando ao pavimento inferior, situam-se quatro salas de atividades, próximas umas às outras (nas quais revezam-se as diferentes turmas, de acordo com os horários; uma delas é destinada somente às turmas de adolescentes). Essas salas se encontram em um estado de conservação adequado, iluminadas e arejadas; não são muito amplas, mas proporcionam formatações diversas no espaço. São estruturadas, de modo geral, com uma lousa, dois armários, um mural para pregar trabalhos das crianças e adolescentes e avisos, e uma prateleira ou suportes com livros expostos (algumas também têm varais de livros).

Além disso, essas salas possuem cerca de quatro mesas redondas, cada uma, e cadeiras suficientes para comportar todos os participantes. Dentro dos armários, encontram-se materiais que são acessados por todos durante as atividades, como caixas de lápis, canetas, pacotes de giz de cera, borrachas, tesouras e folhas sulfite. Ao lado dessas salas, encontra-se a brinquedoteca, um dos maiores ambientes, a qual tem o chão coberto por um tapete de borracha colorido, estantes com brinquedos, jogos e livros, e uma grande televisão.

Imagem 3 – Sala de atividades da turma de adolescentes



Fonte: Autora, 2018.

Ainda nesse pavimento, há outra sala, a qual comporta os livros e outros elementos que compunham a antiga biblioteca, transformada no fim de 2017 (com apoio de uma empresa parceira) na brinquedoteca. Como ela está em processo de reorganização e seus recursos materiais são acessados exclusivamente pela equipe, não há, hoje, um ambiente de leitura específico e estruturado favoravelmente para utilização pelo público da Associação. A proposta, segundo a gestora, é que esse local se transforme em um espaço de convivência e de leitura direcionado aos adolescentes.

Passando o pátio e subindo um lance de escada, chega-se ao pavimento superior, onde encontra-se a sala de informática. Esta, conta com dez computadores, ligados à internet e organizados em duas bancadas laterais, além de uma televisão grande e nova, equipada com aparelhos que favorecem a realização de atividades audiovisuais. Ao lado dessa, situam-se uma sala ampla (sem um nome definido), onde realizam-se propostas diversas, principalmente teatrais; e, ao fundo, uma pequena sala de música, composta por equipamentos musicais, localizados no chão e pendurados. Esta sala é um dos espaços preferidos pelos adolescentes, sendo utilizada, dentro e fora das atividades, para ensaios e gravações musicais. Também nesse andar, há um corredor entre as salas, aberto, assemelhando-se a uma varanda, o qual possibilita uma visão do pátio e de parte do térreo.

Os familiares e visitantes acessam a Associação pelo portão de entrada, atravessando o corredor e chegando à secretaria, de modo geral; sendo possível, também, seguir e adentrar o pátio. Não há separação entre a entrada de funcionários e da comunidade. Nas paredes dos corredores, tanto na entrada, como no piso inferior, há murais com trabalhos realizados pelas turmas e com informativos a respeito de questões e eventos da organização. As crianças e adolescentes circulam livremente pelos espaços.

Apesar de a organização ter recursos financeiros limitados, há uma diversidade de materiais e equipamentos disponíveis, os quais apoiam as propostas socioeducativas: aparelho de DVD (Disco Digital Versátil), projetor multimídia, televisores, aparelho de som, impressora, além de jogos, materiais esportivos, livros etc. Considerando que o Bom Pastor investe de forma efetiva em experiências voltadas à cultura, há também um acervo, alcançado por meio de doações de parceiros, que inclui variados instrumentos musicais (como violões, bateria, guitarra, instrumentos de percussão) e figurinos de teatro (roupas, adereços e objetos diversos).

No período em que se deu a pesquisa, a organização contava com dez funcionários fixos, sendo seis educadores, uma gestora, uma presidente e duas pessoas da equipe de apoio (limpeza e cozinha). A contratação dos funcionários era, de modo geral, via MEI (Microempreendedor Individual), o qual refere-se a um registro oficial que os configuravam como profissionais autônomos.

A gestora é peruana, moradora do Brasil há muitos anos, formada em recursos humanos e casada com um dos educadores. A presidente é mãe de dois dos educadores, de forma que a Associação tem como característica uma estruturação familiar. Dentre as principais funções exercidas pela gestora destacam-se: a gestão da parte administrativa e financeira, o atendimento às famílias e o apoio socioeducativo aos educadores. Como auxílio à gestão, no que diz respeito aos processos formativos com a equipe e à construção de projetos relacionados aos programas, ela conta com dois dos educadores, cada qual contribuindo com suas experiências em faixas etárias específicas.

Quanto aos educadores sociais, apenas um destes atua nos dois programas oferecidos pela organização, assumindo todas as turmas nas atividades de informática/raciocínio lógico. Os demais acompanham turmas específicas em apenas um dos programas, como será aprofundado abaixo. À época em que se realizou a pesquisa, o Bom Pastor estava em processo de negociação com duas novas educadoras: uma de ballet (apenas para as crianças e adolescentes interessados); e outra de teatro, que viria por meio da parceria com a organização Vocação, para fortalecer as propostas nessa área desenvolvidas pelos educadores sociais de cada grupo.

As atividades são oferecidas por meio de dois programas, referentes às diferentes faixas etárias. Um deles é o Programa de Educação Infantil, que atendia, no momento da pesquisa, cerca de 54 crianças de 3 a 5 anos, divididas em duas turmas no período da tarde (na parte da manhã, pela baixa demanda, havia apenas uma turma de 6 crianças, em processo de construção). Este programa tem como principal objetivo promover o desenvolvimento integral

desse público, por meio de atividades lúdicas, e sustenta-se em uma visão da primeira infância como uma fase fundamental na formação individual, quando é possível *fomentar a ampliação de experiências cognitivas que impactem diretamente em seu futuro*³⁰. Duas educadoras, uma pedagoga e outra cursando pedagogia, atuavam nesse programa.

O outro é o Programa Crê-Ser, que atendia 110 crianças e adolescentes³¹, de 6 a 15 anos (havia alguns poucos adolescentes com idades entre 16 e 17 anos, mas estes eram exceção no grupo), por meio de 5 turmas³², com uma média de 20 a 25 pessoas em cada uma. O objetivo declarado deste programa é o de *contribuir com a formação pessoal, social e produtiva de crianças e adolescentes*³³. Também explicita como focos: o fortalecimento do *raciocínio lógico-matemático* e da *linguagem oral e escrita*; e o desenvolvimento da *capacidade de diálogo* e do *protagonismo juvenil*, a partir da integração de atividades envolvendo artes, comunicação e cultura.

Identificamos claramente nas propostas dos programas, tal como apontamos acerca da missão e dos slogans da Associação, elementos que tomam como base o documento construído pela Unesco (1996) “Educação: um tesouro a descobrir”, em sua perspectiva de desenvolvimento de competências em relação aos Quatro Pilares da Educação. Nesse sentido, as competências sociais seriam aquelas ligadas ao relacionamento e ao respeito ao outro; as capacidades pessoais relacionadas às características individuais, como autoestima, criatividade e autonomia; as cognitivas associadas ao conhecer e ao aprender a aprender; e as produtivas ligadas à aptidão para enfrentar numerosas situações e trabalhar em equipe.

Novamente, notamos a presença de aspectos que se filiam a uma visão reformista da educação: de formação de capacidades adaptativas à realidade e que fortaleçam o relacionamento dos indivíduos entre si e com o meio, de forma mais produtiva; no que se inclui o desenvolvimento de habilidades vinculadas à esfera escolar (linguagem escrita e raciocínio lógico-matemático). Ao mesmo tempo, há outros elementos que evocam uma perspectiva que se aproxima ao que Gohn (2010) defende acerca de processos não formais de educação, associada à construção de práticas socioculturais (que integrem cultura, artes e

³⁰ Informações obtidas a partir de conversa com a gestora e do material de divulgação presente no site oficial da Associação.

³¹ Informação disponibilizada pela gestora, considerando a época da geração de dados. Cabe ressaltar que esse número varia, ao longo do ano, com o ingresso ou saída de algumas crianças e adolescentes.

³² No período da manhã (8h às 11h), havia duas turmas, uma com crianças de 8 a 10 anos e outra com adolescentes de 11 e 12 anos. No período intermediário (12h às 15h), havia uma turma de 6 e 7 anos; e à tarde, mais duas turmas: uma de crianças de 7 e 8 anos (14h às 17h) e outra de adolescentes, foco deste estudo, de 11 a 15 anos (15h30 às 18h30).

³³ Informações retiradas do material de divulgação presente no site oficial da Associação.

comunicação) de aprendizagem e produção de saberes, voltadas à cidadania, ao protagonismo e à ampliação de perspectivas dos adolescentes.

No programa Crê-Ser, à época em que ocorreu a pesquisa, atuavam três educadores sociais, todos homens e moradores da comunidade próxima à Associação. Dois deles completaram o ensino superior: um é licenciado em pedagogia (turma do intermediário) e outro em artes (turma dos adolescentes). O terceiro educador cursava pedagogia e era um ex-educando que frequentou muitos anos a organização.

Esses dados vão ao encontro de informações retiradas de pesquisas sobre projetos sociais no campo da educação não formal (GOHN, 2010; GONZALES; ÁVILA, 2019), exceto pela presença de tantos educadores homens na equipe (as pesquisas apontam para a predominância de mulheres atuando na área). Estes estudos assinalam que os projetos são compostos, em grande parte, por educadores que têm um curso superior completo (apesar de não ser um requisito fundamental), em áreas das ciências humanas, e que nasceram e vivem em locais marcados pela pobreza econômica. De acordo com Gohn (2010, p. 89-90), são:

profissionais que têm escolhido outros rumos para suas carreiras e vidas, fora dos empregos estáveis, bem remunerados e bem localizados. (...) As marcas de suas trajetórias criaram uma identidade cultural que inclui a solidariedade e o olhar para os excluídos da atualidade.

O fato dos educadores do Bom Pastor terem algum tipo de vínculo com a localidade onde a Associação se situa (moram, nasceram e/ou já trabalharam lá) pode estar associado à importância dada por esses projetos ao conhecimento prévio do contexto de atuação e dos sujeitos atendidos. Gonzales e Ávila (2019) apontam para a relevância dos saberes de experiências desse educador social que já está inserido nesse grupo, tão importante como os conhecimentos advindos da educação formal. Saberes estes que podem favorecer o reconhecimento das necessidades e anseios do público atendido e contribuir para o desenvolvimento de atividades alinhadas à sua realidade, assim como de uma prática dialógica (na qual se ensina e se aprende com o outro) e preparada para lidar com o dinamismo das mudanças que podem ocorrer nos processos formativos.

As conversas informais entre a gestora e os educadores, no cotidiano da Associação, se configuram como um importante espaço de troca de informações, casos e ideias, contribuindo para que lidem com diferentes situações. A equipe busca garantir encontros mensais, por meio de *paradas* das atividades normais (mas que *nem sempre acontecem*,

*devido à correria*³⁴), que têm como principal objetivo discutir e estruturar os processos socioeducativos com as turmas, de forma colaborativa. É possível identificar uma preocupação em relação à capacitação e à atualização dos profissionais, assim como em oportunizar momentos de reflexão e avaliação em equipe, o que é favorecido pela parceria com a Vocação.

Quanto à participação dos pais e responsáveis no Bom Pastor, essa se estabelece por meio da presença em reuniões e conversas individuais com a gestora e com os educadores, assim como em festas e feiras culturais organizadas pela equipe (festa junina, festa de páscoa, de natal, bingo e apresentações culturais, dentre outras). Algumas vezes, esses familiares auxiliam na preparação desses eventos. A participação das famílias de adolescentes ainda é um desafio na organização, mas há um grande investimento da equipe para aumentá-la, por meio de envio de bilhetes e de propaganda “boca-a-boca”.

Em relação às parcerias, há empresas e organizações que apoiam na estruturação de eventos pontuais e ações (como o mutirão de construção da brinquedoteca) e oferecem cursos gratuitos para os adolescentes, em troca do uso do espaço. Há também um investimento em parcerias com serviços da comunidade, como com postos de saúde, que disponibilizam profissionais para realizar palestras e atendimentos na organização, abertos ao público.

As principais ações extramuros, de acordo com relatos da equipe, se referem aos eventos e apresentações (musicais, de peças de teatro e contação de histórias) realizados em conjunto com a comunidade local, como escolas próximas, outras associações e Centros Educacionais Unificados (CEUs)³⁵. Isso nos remete à discussão proposta por Trilla (2008) sobre a relevância de um movimento de diálogo e complementariedade entre os diferentes espaços formativos, por meio de propostas que integrem as escolas, organizações e processos de educação não formal e as demais iniciativas educativas do entorno.

³⁴ Informação disponibilizada pela gestora, durante uma conversa informal.

³⁵ Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) são equipamentos públicos de educação criados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e localizados em regiões periféricas do Município. São compostos por um Centro de Educação Infantil (CEI) para crianças de 0 a 3 anos, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para crianças de 4 a 6 anos e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que também oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA); e ofertam equipamentos públicos de lazer, cultura, tecnologia e práticas esportivas, contribuindo com o desenvolvimento das comunidades locais. A região de M´Boi Mirim conta com alguns CEUs, dentre eles, o CEU Casa Blanca, o CEU Guarapiranga e o CEU Vila do Sol.

2.2.3 A CONFIGURAÇÃO DA ROTINA DA TURMA DE ADOLESCENTES

A turma foco de investigação deste estudo, composta por adolescentes de 11 a 15 anos (com pouquíssimas exceções de 16 e 17 anos), frequenta o espaço socioeducativo de segunda a sexta-feira, das 15h30 às 18h30. A rotina diária tem início com o oferecimento de um almoço aos adolescentes que tiverem interesse; alguns deles, que já almoçaram antes, em casa ou na escola, optam por chegar próximo às 16h, quando as atividades iniciam.

As propostas diárias sempre começam e finalizam com rodas de conversa, facilitadas pelo educador social. As experiências voltadas à educação não formal oferecidas aos adolescentes se estruturam por meio de encontros temáticos, desenvolvidos em dias específicos da semana³⁶, de acordo com seus focos e ações³⁷, tal como sintetizado a seguir:

- **Segunda-feira - Encontros de informática/raciocínio lógico:** atividades na sala de informática, com a proposta de favorecer o conhecimento e a discussão sobre os usos do computador, seus recursos e programas. Também se relacionam à interpretação lógico matemática e suas possibilidades no cotidiano, algumas similares à robótica;
- **Terça-feira - Encontros de teatro e letramento³⁸:** atividades de rodas de leitura e produção de textos escritos, assim como de elaboração de esquetes e peças teatrais, criadas e organizadas pelos adolescentes, junto ao educador. A duração desses encontros é dividida entre essas propostas e, por vezes, integram situações de letramento e teatro;
- **Quarta-feira – Encontros de gestão trabalhista (*Aprendiz*):** atividades de simulação de entrevistas de emprego e de atuação como funcionários de uma empresa, abrangendo criações coletivas de produtos e discussões sobre questões éticas. Têm como foco preparar os adolescentes para situações voltadas ao mundo do trabalho;

³⁶ A estruturação semanal, tal como apresentada, refere-se à época de geração dos dados desta pesquisa.

³⁷ Esses encontros são organizados a partir de temas, estabelecidos pela equipe da Associação e reconhecidos pelos adolescentes, como referências para que se situem em relação à sua rotina no espaço.

³⁸ O uso do termo letramento como um dos temas norteadores das propostas semanais se deu a partir da discussão desse conceito nas formações oferecidas à equipe, em parceria com a organização Vocação. Cabe ressaltar que, nesse caso, é usado para identificar as atividades que acontecem às terças na organização, relacionadas às leituras e produções de textos diversos.

- **Quinta-feira – Encontros de jornalismo (ou educomunicação)³⁹:** atividades envolvendo o planejamento, elaboração e discussão de produtos comunicativos, como vídeos, jornais impressos e programas de rádio. Para tal, os adolescentes trabalham em pequenos grupos, negociando papéis e propostas e organizando as ações e produções;
- **Sexta-feira – Encontros de música (Ídolos) e esportes:** atividades envolvendo dinâmicas lúdicas e esportes; além de espaços para ensaios e apresentações em diferentes linguagens, principalmente musicais, onde os adolescentes cantam, tocam instrumentos variados e são avaliados pelos colegas. O tempo de duração desses encontros é dividido entre essas propostas esportivas e musicais.

Essas atividades variadas, realizadas em diferentes espaços e mobilizando diversos recursos, dialogam entre si por meio de um fio condutor, estabelecido a partir do projeto socioeducativo anual da turma, sistematizado pelo educador. No ano de geração de dados desta pesquisa, os assuntos centrais escolhidos para a composição do projeto foram: consumo consciente (considerando as relações consigo mesmo, com o outro e com o meio em que vive) e a identidade do jovem (focos em: *Como estou? Para onde vou?*).

Este projeto socioeducativo⁴⁰, denominado *Caminhos da autonomia*, foi construído pelo educador social a partir de uma avaliação diagnóstica da turma realizada no início do ano, tendo em vista identificar as principais características e demandas desses adolescentes. Por meio deste diagnóstico, o educador percebeu que muitos deles apresentavam dificuldades em reconhecer e expressar seus gostos e opiniões, reproduzindo informações veiculadas pela mídia e disseminadas em outros âmbitos em que vivem, e priorizando *o ter ao invés de ser*⁴¹. Partindo disso, o objetivo declarado desse projeto, criado para nortear as ações com o grupo, foi: *desenvolver a noção de autonomia e protagonismo nessas crianças e jovens atendidos*.

³⁹ A Educomunicação pode ser compreendida como um campo teórico-prático que propõe um processo de interação entre a educação e a comunicação. Tem o intuito de impulsionar transformações em comunidades e acesso e garantia de direitos humanos a diferentes grupos, usando as Tecnologias da Comunicação e Informação, as TICs (objetos ou meios que permitem entrar em contato com informações e participar da sociedade, a partir da comunicação, do diálogo, da expressão de ideias e de valores culturais). Nesse sentido, a educomunicação se constitui como um conjunto de práticas, reflexivas e participativas, que buscam sustentar ações comunicativas democráticas e favoráveis ao desenvolvimento integral das pessoas (VOCAÇÃO, 2015). A promoção de um projeto educocomunicativo envolve, portanto, a ampliação de consciência dos usuários dos meios de comunicação e o desenvolvimento de suas capacidades expressivas, propositivas, críticas e construtivas, em um espaço educativo.

⁴⁰ As informações relatadas acerca do projeto socioeducativo anual da turma, assim como de seus objetivos, partiram das conversas informais, da entrevista com o educador social e, principalmente, da análise deste material escrito, disponibilizado pela equipe.

⁴¹ Informações presentes no projeto socioeducativo anual, escrito pelo educador da turma.

O fato de a elaboração do plano de ação para a turma ter sido pautada a partir de uma avaliação inicial dos adolescentes, indica uma aproximação com as ideias de Gohn (2010). Esta defende a importância de o educador social problematizar e considerar as questões que perpassam a vida cotidiana do grupo: a seleção dos conteúdos e o planejamento de sua prática, ancorada na construção de espaços de autonomia, devem emergir dos temas que se colocam como necessidades, desafios e potencialidades. Assim, como observado e relatado pela equipe, os eventos desenvolvidos com e pelos adolescentes no Bom Pastor têm como base um planejamento prévio, mas buscam uma flexibilidade, que acompanhe as demandas da turma, os acontecimentos que perpassam sua rotina e a oferta de estímulos que despertem sua curiosidade.

Entretanto, cabe destacar que a estruturação dessas práticas com os adolescentes se dá a partir da visão do educador e da Associação, o que já as diferencia das ações de movimentos sociais que lutam por emancipação, por exemplo, as quais são pensadas coletivamente, demarcando subjetividades e projetos de um grupo específico (GOHN, 2010). Trata-se de outro modo de gerir as situações, mais institucionalizado: ao mesmo tempo em que declara objetivos de desenvolvimento do protagonismo e de transformação social de seu público, os discursos do Bom Pastor expõem traços que evocam uma perspectiva normatizadora e compensatória, marcados por sua origem vinculada à Igreja Católica e às ações assistencialistas. Elementos estes identificados em enunciados como *desenvolver noções nessas crianças e jovens* e em características que assume, como de uma organização familiar, de *ajuda de padrinhos* e de estabelecimento de parcerias com empresas de interesses diversos.

Assim, levando em conta a amplitude e heterogeneidade do setor educacional não formal, onde se encontram representadas diferentes ideologias políticas, sociais e religiosas (TRILLA, 2008), verificamos que a organização-campo deste estudo apresenta uma realidade difusa e processos perpassados por diferentes valores e interesses, muitas vezes contraditórios. No capítulo 5, aprofundaremos a caracterização e a análise dessas práticas que estruturam a rotina e os processos de educação não formal da turma de adolescentes, partindo dos objetivos previstos nesta pesquisa e considerando os traços e tensões aqui já identificados.

3 LETRAMENTOS, SIGNIFICADOS E IDENTIDADES

Assim como tudo que é social, humano, histórico ou cultural, a língua é sempre viva e inquieta; parecendo estável, fixa, codificada e permanente, mas revelando-se inesperada, impertinente, sonora e estridente. À despeito dos indivíduos, grupos e classes, por si e por seus porta-vozes, empenharem-se na estabilidade, permanência e cristalização, ela sempre se rebela, protesta e inova, já que diferentes indivíduos, grupos e classes, ou seus porta-vozes, situam-se diferentemente nas formas de sociabilidade e nos jogos das forças sociais. Por isso em cada época, entendida como cada configuração histórico-social de vida e trabalho, modo de ser e cultura, a língua muda de tom e andamento, vivacidade e significação, colorido e tessitura (IANNI, 1999, p.40).

Neste estudo, estabelecemos como corpus de análise as práticas de letramento que os adolescentes tomam parte em um contexto de educação não formal, assim como as suas produções discursivas sobre elas. Buscamos compreender se e como essa participação reverbera em seus projetos de vida e identidades. Ao tomarmos os discursos como matéria-prima dessa investigação, somos impelidas a mobilizar um quadro teórico-metodológico que possibilite acessar, nessas produções, significados que os participantes atribuem, tanto às práticas, como ao próprio fazer e a si-mesmos. Isso nos leva, de modo inequívoco, a assumir uma perspectiva social de linguagem.

A filiação a uma concepção social de linguagem implica compreendê-la como uma capacidade humana, constituída por e constituinte das situações sociais de interação: é por meio da linguagem que os indivíduos agem, mantêm relações, produzem sentidos (se comunicando por meio de signos⁴²), e constroem suas identidades. As atividades e produções sociais sempre se encontram expressas por meio de signos e símbolos, abrangendo narrativas orais, escritas, pensadas e imaginadas, sobre o presente, passado e futuro. Nesse sentido, a linguagem se configura como uma forma de perceber, categorizar e interpretar o mundo, de nomear, ordenar e apreender a realidade. É um componente essencial das configurações histórico-sociais, participando, fundamentalmente, na constituição das coisas, pessoas e ideias:

⁴² Os signos surgem a partir de um processo no qual objetos materiais do mundo recebem uma função no conjunto da vida social, advindo de um grupo organizado no decorrer de suas relações sociais e de sua comunicação cotidiana, passando a significar além de suas próprias particularidades materiais e se tornando parte da unidade da consciência verbalmente constituída. Todo signo tem uma dupla materialidade (sentido físico-material e sentido sócio-histórico) e, além disso, recebe um ponto de vista, uma vez que representa a realidade a partir de um lugar valorativo. Em cada situação, o signo se reveste de um sentido próprio, produzido a serviço de um grupo social específico (VOLOSHINOV, [1929] 2017; BAKHTIN [1979] 1997; MIOTELLO, 2017).

A linguagem simultaneamente taquigrafa e constitui as relações, os processos e estruturas da vida social em geral, tanto quanto as produções e criações que conformam a sociedade em âmbito local, nacional, regional e mundial. As épocas e ciclos da história, em todos os níveis, assim como as formas das culturas e civilizações, tudo se expressa, articula, movimenta, tensiona, transforma, floresce ou declina em signos, símbolos, emblemas, conceitos, metáforas, explicações e mitos (IANNI, 1999, p.25).

A língua, por sua vez, é a concretização dessa capacidade humana, sendo produto e condição da vida social, e componente essencial da cultura, das suas formas de sociabilidade e dos jogos de relações entre as forças sociais. Ela se estabelece como mediação principal, por meio da qual as outras criações e configurações histórico-culturais, como a ciência, a religião, a arte e a filosofia, se expressam, se movem e se transformam (IANNI, 1999).

Essa concepção pressupõe a linguagem enquanto lugar de atuação dos sujeitos nas relações sociais, os quais interagem e produzem cultura, a partir de uma situação comunicativa e da elaboração de enunciados. Os indivíduos, assim concebidos, não são apenas interlocutores, mas sujeitos que se colocam e se posicionam, construindo significados por meio de estratégias de negociação com os outros participantes de uma prática discursiva, dentro de circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares.

Assim, é na interação que os sujeitos, enquanto participantes de comunidades socialmente organizadas e regidas por valores sociais, constroem sentidos sobre si e sobre o mundo. De forma que, adotar essa perspectiva neste estudo, implica investigar o discurso tendo como pressuposto desvelar como os adolescentes envolvidos na construção dos significados estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos (MOITA LOPES, 2002).

Partindo desta concepção e em consonância a ela, neste capítulo, apresentamos as bases teóricas por meio das quais essa pesquisa é estruturada: a perspectiva dos Estudos do Letramento (STREET, 2010, 2014; KLEIMAN, 1995, 2001, 2010; BARTON; HAMILTON, 2000; SOUZA, 2009; HEATH, 2001) e os pressupostos da abordagem enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1988, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1926] 1976, [1929] 2017), para acionar, assim, os principais conceitos e noções, tais como, linguagem e seus usos, eventos e práticas de letramento, processos de significação e posições identitárias.

A vertente dos Estudos do Letramento, como um movimento que fez parte da chamada “virada social”, marca uma mudança nos focos das pesquisas sobre a língua escrita, deixando de se centralizar na escrita do indivíduo e sua mente, para abranger a interação e a prática social. As práticas de uso da escrita são concebidas como “sociais, plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades” (VIANA; SITO; VALSECHI; PEREIRA,

2016, p. 29), e é essa perspectiva, apresentada na próxima seção, que guia nosso olhar para e a análise das práticas de letramento identificadas na organização social.

O Círculo de Bakhtin⁴³ (BAKHTIN, 1988, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1926] 1976, [1929] 2017), por sua vez, trouxe importantíssimas contribuições para os estudos da linguagem, dentro desse paradigma social, desenvolvendo as diretrizes para a construção de um entendimento mais amplo e globalizante das realidades humanas, que não seja sustentado em teorias e modelos formais de fragmentos de coisas. Nessa direção, a linguagem deve ser compreendida, não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma realidade composta por posicionamentos axiológicos. Ou seja, ao falarmos sobre um objeto, assumimos uma certa atitude frente a ele, a qual não é indiferente, nem neutra, mas carregada de valoração, que emerge e responde a um contexto cultural saturado de significados e valores (FARACO, 2009).

A noção de dialogismo é um princípio fundante dentro desta teoria, da concepção de linguagem que Bakhtin e os demais integrantes do Círculo assumem. Ela pressupõe que, no processo de interação, os interlocutores constroem a si-mesmos, ao produzirem e interpretarem textos, orais ou escritos. Cada sujeito projeta sobre o outro uma atitude em relação à sua posição social e, nessa perspectiva, os significados são construídos, a partir de um horizonte ideológico comum, partilhado e de avaliação mútua.

Diante disso, entendemos que a visão de mundo que se delineia a partir da língua nunca é uniforme e única, já que está imersa e convive com tensões, contradições, diversidades e desigualdades. Estas conformam e transformam a sociedade, sempre permeadas por jogos de poder (IANNI, 1999), os quais, por sua vez, acabam por condicionar modos de ser e de lidar com a linguagem. Essa discussão assume especial relevância neste estudo, ao focarmos na análise de práticas e dizeres de sujeitos pertencentes a grupos em condição de desvantagem social. Eles, de modo geral, não têm suas perspectivas e pontos de vista reconhecidos e legitimados dentro da visão de mundo dominante e as disputas discursivas podem conduzir a apagamentos de seus modos (não hegemônicos) de ser, de sentir, de se relacionar e de lidar com a língua.

⁴³ O Círculo de Bakhtin (denominação atribuída *a posteriori* pelos estudiosos de seus trabalhos) consiste em um grupo de intelectuais, de interesses e formações diversas, que se reuniu, regularmente, de 1919 a 1929, na Rússia, tendo como seus três principais membros: Mikhail Bakhtin, Valentin Voloshinov e Pavel Medvedev. Tinham em comum a paixão pela filosofia, pelo debate de ideias e pela linguagem. Bakhtin é considerado um dos mais importantes filósofos da linguagem do século XX, apesar de seu ostracismo, por cerca de trinta anos, ter impedido a circulação de suas ideias até, aproximadamente, a década de 1970 (FARACO, 2009). Ainda hoje, há certa confusão em torno da autoria de alguns textos publicados pelos membros do Círculo.

Assim, ao compreendermos a construção da realidade como simbólica, a partir da produção de práticas discursivas nas interações sociais, o discurso se configura, por sua vez, como lugar da manifestação ideológica, carregando diferentes formas de agir e significar o mundo, de acordo com o contexto em que se estabelece (BAKHTIN, 1988, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1926] 1976, [1929] 2017). E é neste sentido que uma abordagem social da língua, especialmente a perspectiva bakhtiniana (a qual também será desenvolvida neste capítulo), se mostra adequada a esse estudo, permitindo-nos tomar como foco a linguagem em sua totalidade concreta e viva. Ou seja, investigar os enunciados elaborados pelos adolescentes considerando-os como espaços de construção de significados e, assim, de suas identidades.

3.1 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO, UMA VERTENTE SOCIOCULTURAL

3.1.1 DIFERENTES MODOS DE INSERÇÃO NA CULTURA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Ao se considerar os conceitos e ideias como constructos sociais, contextualizados cultural e historicamente, assim como a natureza plural das significações de letramento, torna-se fundamental a escolha de uma concepção à qual se apoiar, que seja coerente e relevante para os objetivos desta pesquisa. A opção conceitual aqui desenvolvida se baseia na perspectiva sociocultural do letramento, mais especificamente em uma das abordagens dessa vertente, a dos Estudos do Letramento (STREET, 2010, 2014; KLEIMAN, 1995, 2001, 2010; BARTON; HAMILTON, 2000; SOUZA, 2009; HEATH, 2001).

Essa abordagem se propõe a desenvolver um contraponto aos antigos estudos sobre letramento e à visão epistemológica sobre usos da escrita assentada em princípios de uma grande divisão entre letrados e iletrados. Ela parte da substituição de uma perspectiva ainda evolucionista e de uma crítica a modelos teóricos que creditam à escrita um papel neutro, universal, estável e relativamente imutável, na transformação de mentes e sociedades (STREET, 2010, 2014).

Nos Estudos do Letramento, essas práticas sociais, plurais e heterogêneas, ou seja, os letramentos, são compreendidos e investigados como processos que têm início quando se começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e que duram toda a vida, com a crescente possibilidade de participação em variadas práticas relevantes e necessárias que envolvem a escrita (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014).

As principais preocupações desta visão se voltam às formas como os sujeitos constroem os significados às suas práticas. O letramento, como toda atividade humana, é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal, de modo que se descarta a visão na qual ele residiria na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, ou a que ele se encontraria sobre o papel, capturado em forma de texto a ser analisado (BARTON; HAMILTON, 2004 apud VIANA; SITO; VALSECHI; PEREIRA, 2016).

Para os pesquisadores que se filiam a essa vertente, a concepção social de letramento precisa estar enraizada em um trabalho investigativo minucioso sobre as funções que as atividades e capacidades associadas à leitura e à escrita exercem na vida social, fundamentado em procedimentos e estratégias que viabilizem que os sujeitos pesquisados construam interpretações sobre as práticas de letramento que participam. Há um deslocamento do olhar das consequências da escrita em uma sociedade, de forma ampla e generalizada, para um contexto micro e situado (MARINHO, 2010). Visão esta coerente ao nosso objetivo de investigar práticas de letramento das quais tomam parte adolescentes em uma organização social específica, dentro do campo da educação não formal (compreendendo, assim, suas peculiaridades e significados particulares).

Brian Street (2014), um dos nomes mais influentes dessa corrente, propõe uma abordagem pluralizada da noção de letramento, ressaltando que é preciso considerar a natureza ideológica, ou seja, culturalmente incrustada dessas práticas. Conceitua, então, letramentos como um conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita, entretecidas por relações de poder, por fenômenos de legitimidade e de desigualdade. Nas palavras de Street (2014, p.44), “a investigação das práticas letradas nessa perspectiva exige necessariamente uma abordagem etnográfica, que ofereça relatos minuciosamente detalhados de todo o contexto social em que tais práticas fazem sentido”.

O modelo ideológico de letramento, defendido por Street (2014), reforça a importância do processo de socialização na construção das práticas de letramento, compreendendo estas como social e culturalmente determinadas, de forma que os significados da escrita dependem do contexto e das instituições nos quais ela foi adquirida. Ele pressupõe a existência de interfaces entre as atividades orais e letradas, investigando as diversas identidades e práticas sociais nas quais a escrita está em uso. Ao assumir que os letramentos sempre explicitam estruturas de poder presentes numa sociedade, comunidade ou grupo, o autor denuncia, de forma crítica, o papel que o ensino muitas vezes assume, principalmente em contextos de

educação formal, no controle social e na hegemonia de uma classe dominante, selecionando apenas um tipo de práticas, padronizado, para se desenvolver efeitos esperados.

Ângela Kleiman (1995, p.19), adepta a esses pressupostos, define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ela agrega importantes contribuições ao enfoque assumido nessa pesquisa, ao buscar compreender os modos de inserção no mundo da escrita, por meio da escolarização, de grupos sociais em condições de vulnerabilidade, que, muitas vezes, culminam em situações de fracasso e de exclusão. Para discutir essa ideia, aborda uma concepção identitária de letramento:

A concepção identitária de letramento se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, que se centra geralmente nas capacidades individuais de uso da língua escrita em cotejo com uma norma universal do que é ser letrado. Para a perspectiva identitária, são de interesse tanto as trajetórias singulares dos sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas comunidades de origem quanto os esforços coletivos de inserção na cultura letrada por parte de determinados grupos que são movidos por finalidades políticas, econômicas, sociais ou culturais, geralmente em trajetórias coletivas ou individuais de luta e resistência (KLEIMAN, 2010, p. 376).

Ao examinar as trajetórias desses grupos, que vivem à margem da ordem social, percebe-se movimentos de resistência, de subversão e de cooperação nas práticas de letramento das quais fazem parte. Estas constituem-se como letramentos locais, adquiridos em percursos pessoais singulares, que moldam a vida cotidiana dos indivíduos e apresentam-se como menos visíveis e menos valorizados. Kleiman (2010) defende que é o conhecimento dessas trajetórias o que mais pode contribuir para facilitar o acesso desses grupos ao mundo da escrita e ao usufruto dos bens e serviços do estado, via escola, de forma que suas práticas sejam compreendidas e consideradas ao se propor novos letramentos em espaços de educação formal, com o intuito de interromper esse ciclo de exclusão e fracasso.

O conceito de letramentos de reexistência foi desenvolvido por Souza (2009), a partir da análise de práticas de leitura e escrita não escolares de grupos de jovens ativistas negros do movimento hip hop, na cidade de São Paulo. Tem como intuito reconhecer práticas e conhecimentos não valorizados socialmente e propor a desestabilização de discursos já cristalizados onde os letramentos validados são apenas os ensinados na educação formal. Segundo a autora, nesses letramentos de reexistência, os jovens assumem novos papéis sociais e têm a possibilidade de redimensionar suas identidades, ao ressignificarem funções e lugares sociais a eles atribuídos por uma sociedade marcada por desigualdades.

Nessas "práticas reinventadas", tem-se acesso a rastros de uma história pouco contada, de forma que os valores atribuídos aos usos e sentidos de leitura e escrita dizem de si e, ao

mesmo tempo, da cultura em que estão inseridos. Os letramentos de reexistência são concebidos como práticas sociais de uso da linguagem multimodais, heterogêneas, críticas e não-lineares, e se caracterizam por questionar, contestar, criar e propor alterações nos espaços socialmente legitimados de uso da linguagem em sociedade.

Diante disso, verificamos que os Estudos do Letramento configuram uma nova agenda de pesquisa, na qual constituem-se aspectos importantes compreender os usos da escrita em grupos marginalizados e historicamente excluídos dos espaços legitimados de acesso e circulação da escrita, bem como, a partir de uma perspectiva discursiva, reconhecer as vozes sociais (BAKHTIN, 1988) com as quais dizem de sua experiência no mundo social. Essa abordagem é de relevância a este estudo, ao abrir “caminho para entender a escrita de ‘outros’, até então desconsiderados pelos estudos tradicionais sobre a escrita, provocando uma crítica ao grafocentrismo deles constitutivo, a partir do reconhecimento dessas outras realidades linguístico-culturais” (KLEIMAN; SITO, 2016, p. 175).

Na última década, ocorreram redefinições na conceituação de letramento, ocasionadas pelos caminhos que os estudos tomaram e pelas modificações da realidade social. Por um lado, esses novos conceitos estão associados à diversidade linguístico-cultural, acima discutida, com a abertura de um campo para o reconhecimento e a investigação de letramentos de grupos e comunidades que tiveram historicamente suas práticas invisibilizadas. Por outro, esse redimensionamento deu-se em função da ampliação dos sistemas semióticos e das modalidades de comunicação.

O conceito de multiletramentos incorpora essas duas dimensões, ressaltando que os textos não são compostos apenas de palavras, mas de múltiplos sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético, o gráfico, ou seja, evidencia-se que o letramento não está associado apenas à escrita. As novas tecnologias, em especial as digitais, são hoje as grandes responsáveis pelo surgimento desses novos letramentos, que deixaram de se centrar em livros e documentos impressos, conduziram a produção e renovação de gêneros na comunicação e fomentaram a construção de novas maneiras de interação, consumo e produção de textos (KLEIMAN; SITO, 2016).

Particularmente no que se refere às práticas de grupos desfavorecidos, os multiletramentos abrem espaços para acolher e refletir sobre os modos vernáculos de apropriação de gêneros tradicionais de instituições letradas poderosas e dominantes, principalmente os pertencentes às esferas burocráticas, acadêmicas e jornalísticas. Estudos já desenvolvidos nessa perspectiva demonstram que essas comunidades se apropriam da escrita, adaptando seus usos às suas necessidades e aos seus objetivos específicos, por meio da

produção de textos multimodais. Textos estes, onde a escrita ocupa um lugar secundário e que têm como base a oralidade, as tradições musicais e o uso do espaço e do corpo, consistindo em estratégias de luta social para lidar e usufruir daquilo que lhe era negado (KLEIMAN; SITO, 2016). Interessa-nos compreender se e como esses aspectos se revelam nesta investigação, surpreendendo as formas particulares dos adolescentes se apropriarem da escrita, por meio dos letramentos que tomam parte na organização social.

3.1.2 CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO: PRESSUPOSTOS E IMPLICAÇÕES

Os Estudos do Letramento têm se apoiado nos conceitos de prática e eventos de letramento, propostos por Street (2010; 2014) e Heath (2001), e aprofundados por Barton e Hamilton (2000). Esses últimos centram suas pesquisas em práticas de letramento vernaculares, ou seja, práticas que se situam fora do contexto escolar, não-dominantes, que, normalmente, não são reconhecidas e não são valorizadas socialmente. A escolha pela palavra práticas⁴⁴ tem como proposta oferecer uma nova compreensão teórica sobre o letramento:

Em linhas gerais, práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. Entretanto, práticas não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Isso inclui a consciência de letramento das pessoas, as construções e os discursos de letramento, como as pessoas falam sobre e como fazem sentido de letramento. Esses são processos internos para o indivíduo, ao mesmo tempo em que as práticas são processos sociais que conectam as pessoas com outras e isso inclui cognições partilhadas, representadas em ideologias e identidades sociais (BARTON; HAMILTON, 2000, p.8).

Desse ponto de vista, é preciso considerar também dimensões não observáveis do comportamento, uma vez que os letramentos se encontram imersos e se expressam a partir de uma forma de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita (VIANA; SITO; VALSECHI; PEREIRA, 2016). Investigar os textos por essa perspectiva pressupõe levar em conta e desvelar o que os participantes fazem com esses artefatos e o que essas atividades significam para eles.

O conceito de eventos de letramento é aqui abordado como “atividades em que o letramento tem um papel (...) são episódios observáveis que nascem de práticas e são

⁴⁴ Práticas de letramento são aqui compreendidas como “caminhos culturais gerais de utilização da linguagem escrita que as pessoas usam em suas vidas” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8). Compreendem a relação entre leitura/escrita e as estruturas sociais em que estão envolvidas e ajudam a formar, compondo assim dimensões não-observáveis do comportamento.

modelados por elas” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8). Essa noção traz ênfase à natureza situada dos letramentos, os quais existem e têm seus significados constituídos dentro de dado contexto social. A unidade básica de observação, então, é o evento de letramento, enquanto:

uma situação comunicativa única realizada num contexto físico específico de uma determinada esfera de ação, com participantes singulares engajados em atividades que os motivam, as quais estes realizam mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais (...) e fazer sentido da situação, na qual o texto escrito circula [é produzido] ou está como pano de fundo, subentendido (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p.13).

Enquanto situações concretas nas quais a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos, os eventos possibilitam descrever e entender, em um contexto específico, os modos pelos quais as pessoas estão interagindo a partir de um texto escrito. Os eventos de letramento se constituem, assim, como uma ferramenta conceitual utilizada para examinar, dentro de grupos e comunidades específicos, as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e a escrita (HEATH, 2001).

Os letramentos apresentam propósitos bem definidos, instituindo-se como um meio para outro fim, o que aponta para a necessidade de investigações dos contextos, de relações sociais mais abrangentes em que eles se situam e de quais são as motivações para os seus usos. Esse pressuposto é fundamental para que se compreenda como essas práticas de leitura e escrita são sustentadas e, em muitos casos, negadas e interditadas nas trajetórias de vida de grupos e indivíduos, assim como para que se examine os significados sociais que elas têm. A leitura ou a escrita de um texto pode servir para as funções mais variadas, de modo que as pessoas o adequam às suas finalidades e interesses (BARTON; HAMILTON, 2000).

Os textos, enquanto componentes essenciais dos eventos de letramento, não têm significados autônomos e nem funções independentes do seu contexto social de uso, o que implica desvelar como eles são produzidos e usados. Podem ter múltiplos papéis em uma mesma atividade, ao mesmo tempo em que as práticas nas quais esses textos se situam agem de maneiras variadas para diferentes participantes em um mesmo evento. As pessoas podem atribuir significados aos textos por meio de outras estratégias, para além dos atos diretos de ler e escrever, de modo que mesmo sem o domínio da leitura e escrita, um indivíduo pode ser incorporado e, assim, participar de práticas de letramento.

Além disso, ao assumirmos a posição na qual diferentes grupos criam formas específicas de usar e atribuir valores e significados às suas práticas envolvendo a escrita, de acordo com seus modos de vida, padrões culturais e necessidades, compreendemos que esses

letramentos são integralmente conectados às identidades e à consciência que os indivíduos que deles participam têm de si mesmos. Considerando a dinamicidade e a fluidez das práticas de letramento, qualquer transformação nessas práticas implica mudanças em aspectos identitários (VOVIO, 2007), já que ocorrerá alterações nas formas de interação e nos modelos de ação de seus participantes.

Um conceito que contribui na categorização das práticas de letramento, em relação aos diversos contextos em que elas se constituem, sendo compatível com a vertente na qual esse estudo se filia, é o de esfera discursiva, do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1988, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1926] 1976, [1929] 2017). Essa concepção permite abordar, tanto a situação concreta, quanto o tempo histórico em que um enunciado é produzido, ao compreender o discurso como uma dimensão sócio-histórica, onde ecoam vozes sociais que remetem a outras, de maneira dialógica. Esfera, dentro dessa teoria, se refere a um campo de atividade humana que abrange formas de dizer e se comunicar específicas e típicas, denominadas gêneros do discurso (ROJO, 2013 apud VIANA; SITO; VALSECHI; PEREIRA, 2016).

Essa noção de esfera pressupõe a interrelação entre diferentes esferas, ao contrário do conceito de domínio⁴⁵. A esfera discursiva de circulação interfere diretamente no processo de produção e recepção das práticas, de forma que, adotar esse conceito

implica considerar de que maneira o tempo e lugar históricos em que são produzidos os enunciados, os participantes e as relações sociais que mantêm entre si e os gêneros utilizados na interação se articulam na produção de significados no interior dessas práticas (VIANA; SITO; VALSECHI; PEREIRA, 2016, p. 41).

Os gêneros do discurso, por sua vez, como formas relativamente estáveis de construção de enunciados, se estruturam como modos de ser e estar na sociedade, essenciais para que se estabeleça a compreensão mútua, no discurso. Dispomos de um rico repertório de gêneros do discurso, orais e escritos, adequados às diferentes esferas, os quais possibilitam que a comunicação aconteça. É importante salientar que esses gêneros estão sempre se

⁴⁵ O conceito de domínio, a partir de Barton e Hamilton (2000, p.11), refere-se a “contextos modelados dentro dos quais o letramento é vivenciado e aprendido. Atividades dentro desses domínios não são acidentais ou aleatoriamente variáveis: há configurações particulares de práticas de letramento e há caminhos regulares por meio dos quais as pessoas agem em muitos eventos de letramento em contextos particulares”. Em oposição à noção de esfera, os diversos domínios são compreendidos como campos mais estanques, que, mesmo reconhecendo a possibilidade de movimentos, se remetem a limites relativamente estáveis entre os diferentes contextos.

transformando, ao mesmo tempo em que novos são gerados, à medida que novas atividades humanas são também criadas, o que os caracteriza como deformáveis, maleáveis e adaptáveis às novas formas de interação social.

De acordo com Bakhtin ([1979] 1997), quanto mais conhecemos como funcionam e dominamos os gêneros do discurso, de forma mais livre os empregamos em diferentes situações, mais plenamente descobrimos neles a nossa individualidade e, de modo mais flexível, refletimos a situação singular de comunicação; ou seja, realizamos o nosso livre projeto de discurso. Portanto, os gêneros do discurso se estabelecem enquanto formas de interação social por meio da linguagem que sustentam as práticas sociais, no que se incluem as práticas de letramento. Nessa perspectiva, torna-se relevante reconhecer e compreender os gêneros que apoiam práticas de letramento específicas, assim como as maneiras pelas quais os participantes se relacionam com os mesmos, com o objetivo de ampliarmos o conhecimento sobre esses letramentos.

Tal como apresentado acima, esses são alguns dos princípios que conduziram o nosso olhar no processo metodológico e analítico deste estudo. A estrutura apresentada por Barton e Hamilton (2000), a qual contribui como ponto de partida de uma Teoria Social de Letramento, será aprofundada no capítulo 4, ao abordarmos os procedimentos de análise dos dados coletados.

Portanto, as práticas de letramento são conectadas ao mundo social, de modo integral, por meio de determinadas formas de agir, pensar e compreender, na construção de sistemas de significados culturais; as diferentes maneiras de interagir com a linguagem oral e de fazer uso de ferramentas e tecnologias também são elementos constitutivos desses letramentos (GEE, 2004). Assim, para a produção de uma teoria mais ampla sobre os usos da escrita, não basta descrever essas práticas (STREET, 2011, 2014), sendo fundamental analisá-las e investigar o que essas ações mobilizam nos sujeitos, em termos de valores, sentimentos, experiências e relações sociais.

Street (2008) aborda a importância de, para se avançar nesse sentido e desvelar os significados inerentes a um letramento específico (considerando as complexidades dessas significações e a ótica dos sujeitos que as produzem), termos acesso ao que os participantes dizem sobre ele, seja ao interagirem verbalmente na prática em si, e, principalmente, ao serem interpelados sobre a mesma, o que nos permite um maior entendimento dos fatores sociais e culturais associados, das relações envolvidas e do que eles pensam, sentem e percebem sobre tal situação.

Tendo isso em vista, para surpreendermos os significados envolvidos nas práticas de letramento de interesse a esta pesquisa, precisamos de um aparato teórico que nos permita compreender como os adolescentes se posicionam discursivamente, ao falar dos eventos de que tomam parte. Tal como já apontamos no início desse capítulo e como aprofundaremos a seguir, a teoria sobre linguagem proposta por Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 1988, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1926] 1976, [1929] 2017) nos cabe bem para esse intuito, indicando novas perspectivas para a análise dos significados que se revelam por meio de práticas discursivas envolvendo a escrita.

3.2 A PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA E SEUS PRESSUPOSTOS: O DESVELAR DOS PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO

Para iniciar a reflexão acerca dos significados e suas possibilidades, recorreremos aos conceitos dicionarizados desses termos e de outros com significações próximas. De acordo com o Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa (2018), significado se refere a

aquilo que uma coisa ou um fato significa; palavra ou frase equivalente a outra; sinônimo; o conteúdo semântico de um signo linguístico, expresso pelo significante; importância ou valor de algo.

Já significação, de acordo com o mesmo dicionário, significa

ato ou efeito de significar; aquilo que uma coisa ou um fato significa; significado; aquilo que um signo linguístico quer dizer, estabelecida a relação entre o significante e o significado.

Na mesma perspectiva, significar é

ter o significado ou o sentido de; querer dizer; manifestar-se por meio de palavras, gestos ou atitudes; expressar, exprimir; dar a entender; indicar, mostrar; indicar por meio de sinais ou indícios; ter determinado significado; denotar; fazer conhecer; comunicar, informar

Para finalizar, trazemos também o conceito de sentido, o qual é abordado como

faculdade de sentir, de compreender, de apreciar; senso; faculdade de julgar; bom senso, entendimento, juízo; o que se quer conseguir ao realizar uma ação; alvo, fim, objetivo, propósito; cada uma das direções em que alguma coisa pode se deslocar; orientação, rumo; ponto de vista; maneira de ver e considerar; aspecto, face, lado; razão de ser; cabimento, lógica; consciência da realidade e das coisas.

Ao se considerar essas definições dicionarizadas, que constituem significados mais estáveis a esses termos, percebemos que estas não são suficientes para avançarmos na compreensão dos aspectos que estão envolvidos quando nos referimos ao significado de

determinado letramento. Podemos afirmar que essas quatro acepções se aproximam por apreender o significado como algo estanque e superficial, o que não é adequado a essa pesquisa e aos seus propósitos.

Nessa visão rígida, de mão única, não se dá atenção à vivacidade e à pluralidade da língua, nem tampouco à complexidade e à variedade das práticas sociais de uso da escrita, as quais precisam ser analisadas a partir dos contextos específicos em que ocorrem. Tal como abordado no início deste capítulo, ao se evidenciar a natureza social da linguagem, esta se coloca como ação humana que, ao mesmo tempo, permeia e significa todas as formas de se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o meio em que se vive. Implica compreendê-la como constitutiva dos seres e da realidade, uma vez que o mundo e as relações são ditos e condicionados por essas produções discursivas, e os significados não emanam das coisas, mas dessas interações humanas com o mundo, em tempos e espaços distintos, os quais circunscrevem as possibilidades de dizer e de significar.

Portanto, ao pesquisarmos as significações construídas na ação e os significados que posicionam os sujeitos sobre práticas sociais, parece-nos fundamental adotar uma concepção que reconheça essas práticas como variadas, situadas e permeadas por comportamentos, valores e significados específicos, e que englobe, fundamentalmente, as formas como os participantes das mesmas as percebem e os condicionantes dessas produções discursivas.

A abordagem enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin, a qual tem como eixo central a natureza dialógica da linguagem, é a que nos ofereceu ferramentas teóricas e metodológicas para acessar como os discursos são produzidos e circulam, assim como de que forma se estabelecem as relações entre os participantes e as negociações para a construção dos sentidos.

3.2.1 PRINCIPAIS CATEGORIAS DA TEORIA BAKHTINIANA DE INTERESSE PARA ESSA PESQUISA E SUAS RELAÇÕES

Como bem afirma Brait (2007, p.62), “a busca da compreensão das formas de produção do sentido e da significação, as diferentes maneiras de surpreender o funcionamento discursivo impeliram Bakhtin na direção de uma estética e de uma ética da linguagem”, a qual abrangeu também o exame dos discursos cotidianos (apesar de o gênero romance ter sido foco de grande investimento e elaboração). Isso inaugura uma nova perspectiva a respeito da linguagem humana e de seus estudos, comprometida com uma visão de mundo que perpassa,

de forma crítica, por diferentes tendências (como a abordagem linguístico-discursiva, a teoria da literatura, filosofia, teologia e semiótica da cultura).

Essa incursão, empreendida pelo Círculo, em diferentes perspectivas e pressupostos, verificada em suas sistematizações sobre a linguagem, contribui para que seja uma tarefa complexa e desafiadora situar os conceitos de sentido e significação no seu conjunto teórico (o qual abarca as obras assinadas por Bakhtin, assim como as que lhe são atribuídas, apesar de assinadas também por outros participantes do Círculo). Essas concepções aparecem e reaparecem, são construídas e reconstruídas ao longo do diversificado percurso teórico do autor (que envolve obras e manuscritos inacabados), mas estão sempre articuladas a conceitos como o de dialogismo e interdiscurso, possibilitando o estabelecimento de uma visão geral das ideias que mobilizaram seu trabalho.

A investigação sobre os processos de significação e de produção de sentidos passa necessariamente pelo conceito de dialogismo, explicitado por Faraco (2007, p.101) como:

um olhar compreensivo e abrangente do ser do homem e de seu fazer cultural. Um olhar que não está mirando apenas aspectos desse real, mas pretende captá-lo numa perspectiva de globalidade; que pensa a cultura como um vasto e complexo universo semiótico de interações axiologicamente orientadas; e entende o homem como um ser de linguagem (e, portanto, impensável sob a égide do divórcio homem/linguagem), cuja consciência, ativa e responsiva (e não mero reflexo do exterior, nem origem absoluta da expressão, mas locus dinâmico do encontro dialógico do externo e do interno), se constrói e se desenvolve alimentando-se dos signos sociais, em meio às inúmeras relações sociointeracionais, e opera internamente com a própria lógica da interação sociossemiótica, donde emergem seus gestos singulares.

Desse modo, a arquitetura bakhtiniana se fundamenta a partir de uma concepção social de homem, entendendo-o como constituído na e pela interação, a qual é permeada por uma complexa rede de relações sociais, historicamente orientadas, e das quais ele participa permanentemente, de forma ativa e responsiva. Ao tratar a linguagem sem a necessidade de cindi-la da materialidade ativa da vida social, libertando-se de uma relação fixa entre significante e significado, torna-se, pela primeira vez, possível abordar os processos de significação como relativamente estáveis e, ao mesmo tempo, abertos, já que compreendidos como fenômenos de natureza social, dependentes das relações nas quais se configuram (FARACO, 2007).

Nessa perspectiva, fica evidente que a ideia de diálogo desenvolvida não é tomada no seu sentido estrito e mais tradicional, vinculada a um dos modos de interação verbal, em voz alta, com pessoas colocadas face a face, orientado a uma estratégia de resolução de conflitos. Diálogo, aqui, é compreendido como o encontro de vozes sociais em todas as instâncias da linguagem, no que se inclui o conjunto de vozes históricas que são mobilizadas no âmbito do

enunciado individual ou na dinâmica do discurso interior. Vozes essas que se configuram como manifestações discursivas, axiologicamente orientadas, associadas a um tipo de atividade humana e que se encontram, se complementam, discordam e se colocam em questão (VOLOSHINOV, [1929] 2017).

Assim, o dialogismo se refere, por um lado, ao permanente diálogo, muitas vezes marcado por tensões e desarmonias, entre diferentes discursos dentro de uma comunidade, cultura e sociedade, configurando-se como instaurador da natureza interdiscursiva da linguagem. De outro, aborda as relações estabelecidas entre o eu e o outro, considerando as vozes sociais construídas historicamente e internalizadas, as quais constituem os sujeitos e são mobilizadas por eles em práticas discursivas específicas.

O discurso, constituído enquanto uma instância significativa composta por ideias e valores, entrelaçada por outros discursos e suas formas de representação e transmissão pelo sujeito, que se realiza na e pelas interações sociais, configura-se como um elemento fundamental dentro da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin. Esse fenômeno linguístico, portanto, precisa ser enfrentado em sua dimensão histórica, considerando elementos específicos da interação, da compreensão e da significação, construídos discursivamente (FARACO, 2007).

Outro conceito fundamental, ao se abordar a linguagem e suas relações, é o de enunciado, entendido como a unidade real da comunicação discursiva. Ele é sempre concreto e único, realizado por um integrante de um campo específico de atividade humana. É por meio do enunciado que a língua passa a integrar a vida, ao mesmo tempo em que a vida entra na língua.

A concepção de enunciado (BAKHTIN, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1929] 2017) aqui sustentada é reforçada pela ideia de responsividade: o interlocutor participa como um sujeito ativo que responde a um discurso, materializado na história, e que também convoca outras respostas. Ele se posiciona de modo a incorporar ou se afastar do discurso do outro, ou seja, por meio de seu enunciado, o sujeito reflete e refrata a realidade⁴⁶:

o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.,

⁴⁶ Para o Círculo de Bakhtin, não é possível significar sem refratar. A refração é uma condição necessária do processo de atribuição de valorações ao mundo, aos seus eventos, ações e relações: “com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo” (FARACO, 2009, p.50-51).

(...) A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, [1979] 1997, p.290).

Dessa forma, a compreensão ativamente responsiva do que é ouvido (ou lido) pode realizar-se imediatamente na ação ou pode configurar-se numa ação responsiva silenciosa, mas sempre pressupõe um entendimento ativo do que foi ouvido (lido), que pode ser respondido em enunciados subsequentes.

Cabe salientar que, por falante abrange-se também o escritor e, por ouvinte, o leitor, ao se entender que o discurso ocorre por meio de enunciações concretas de seus sujeitos, sejam essas orais ou escritas. Assim, ao enunciar, o falante ou o produtor de textos escritos é também um respondente, já que nesse ato considera, não apenas o sistema da língua que utiliza, mas também outros enunciados que, mesmo não evidentes, vieram antes dos seus: pode basear-se neles, negá-los e polemizar com eles, ou simplesmente pressupô-los como conhecidos do ouvinte/leitor. Todo enunciado é um elo em uma corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, [1979] 1997), o que evidencia o caráter dialógico da linguagem.

Assim, podemos dizer que não existe um discurso neutro. A palavra, enquanto produto da interação do locutor e do interlocutor, como ponte lançada entre o eu e o outro, está sempre embebida de valor e carregada de sentido ideológico e vivencial (BAKHTIN, [1979] 1997). Ela se apresenta como uma “arena em miniatura” na qual se cruzam e lutam os valores sociais, muitos de orientações contraditórias. No momento em que é expressa, a palavra revela-se como um produto da interação viva de forças sociais (VOLOSHINOV, [1929] 2017), escondendo e anunciando relações de poder, de modo que estas não estão no sujeito ou no conteúdo, mas estão no discurso.

3.2.2 PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO: ELEMENTOS ENVOLVIDOS NA ANÁLISE DO ENUNCIADO

Em muitas de suas obras, Bakhtin interessa-se por discutir as características e formas do percurso social pelo qual o processo de significação se realiza, reforçando a ideia já discutida de que a linguagem não ocorre no vazio, mas em uma situação histórica e social concreta, no lugar e momento em que o enunciado é atualizado. O significado de um enunciado, assim, por meio do ato único de sua realização em uma situação de interação concreta, aparece sempre vinculado à história.

Dessa forma, neste estudo, partimos da ideia na qual o desvelar dos processos de significação das práticas discursivas produzidas pelos adolescentes (nas quais se incluem os enunciados produzidos nas e sobre as práticas que tomam parte, assim como os próprios letramentos) passa por uma análise que engloba a história, o tempo particular e o lugar de geração do enunciado, por um lado, e as relações intersubjetivas que se estabelecem em um determinado discurso, por outro. A avaliação social, enquanto dimensão que atualiza o enunciado, do ponto de vista de sua presença concreta, enquanto significado semântico (e não tomado em sua definição linguística abstrata), aparece como elemento articulador desses dois âmbitos que compõem o discurso, o histórico e o intersubjetivo (BAKHTIN; MEDVEDEV, 1978).

Voloshinov e Bakhtin ([1926] 1976), em “Discurso na vida e discurso na arte”, abordam a insuficiência do discurso verbal, ao se considerar a possibilidade de compreender a sua significação, na totalidade. Tal como concebido pelos autores do Círculo de Bakhtin, o discurso nasce de uma situação pragmática extraverbal, vinculada à vida, e mantém uma forte relação com esta, de forma que, caso a conexão se desfaça, o enunciado perde sua significação.

Para o entendimento do sentido total de um enunciado, não basta valorizar e investigar apenas sua parte puramente verbal, definindo seus fatores fonéticos, morfológicos e semânticos. Nesse caso, uma parte fundamental de seu processo de significação estaria sendo deixado de lado, a qual envolve uma análise que avance para um contexto extraverbal, que é o que torna a palavra “uma locução plena de significado para o ouvinte” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, [1926] 1976, p. 5).

Essa situação extraverbal compreende três fatores, os quais lhe dão sustentação e devem ser captados na sua real e viva implicação: o primeiro se refere ao horizonte espacial comum dos interlocutores, ou seja, a unidade do visível, “o conjuntamente visto”; o segundo fator diz respeito ao conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, “o conjuntamente sabido”; e o terceiro elemento essencial é a avaliação comum dessa situação, “o unanimemente avaliado”. Porém, esses fatores aparecem sem especificação verbal, como elementos presumidos no enunciado.

O que permite surpreender o sentido global de um enunciado é uma investigação cuidadosa, a qual articule o dito (discurso verbal) com o não dito (horizonte extraverbal). Um enunciado concreto, como um todo significativo, compreende uma parte percebida e expressa em palavras, e uma parte presumida. Cabe ressaltar que, o discurso não reflete a situação extraverbal como um espelho reflete um objeto, ou seja, esse contexto não age sobre o

enunciado de fora, como uma força mecânica. Podemos dizer que o discurso refrata uma situação, produzindo uma conclusão avaliativa sobre ela, de modo que o contexto externo se integre ao enunciado como uma parte constitutiva essencial do seu todo, que estrutura a sua significação. Assim, tomamos os enunciados produzidos pelos adolescentes sobre as práticas que participam, nesta pesquisa, não como reflexos da realidade em si e da instituição na qual se encontram, mas como refrações dessas situações, a partir da forma como se posicionam no discurso e do efeito de sentido que querem gerar ao seu interlocutor.

Desse modo, os participantes da interação discursiva tornam-se coparticipantes, que conhecem, entendem e avaliam a situação de forma igual. A parte presumida de um enunciado tem por trás o social e o objetivo: só o que todos os interlocutores sabem, veem, reconhecem, isso é, os aspectos em que todos estão unidos, podem instaurar a parte presumida. O aspecto extraverbal engloba a unidade material do mundo que entra no horizonte dos falantes e a unidade das condições reais da vida que geram uma comunidade de julgamentos de valor, de forma objetiva. As emoções individuais, ou seja, os aspectos subjetivos, constituem sobretons que acompanham a avaliação social (VOLOSHINOV; BAKHTIN, [1926] 1976).

A entoação (de alegria, tristeza, desprezo, por exemplo), como expressão do julgamento ou da avaliação social no discurso, é a responsável por estabelecer o elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal. Sendo viva e genuína, transporta o discurso verbal para além de suas fronteiras. O conteúdo verbal do discurso (a palavra vazia semanticamente) não pode determinar uma entoação, de forma que uma série de entoações diferentes pode agir nele, dependendo de seu contexto.

A entoação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito. Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entoação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante (VOLOSHINOV; BAKHTIN, [1926] 1976, p.7-8).

Outras duas proposições fundamentais que contribuem para a análise das práticas discursivas dos adolescentes e seus processos de significação, neste estudo, são as noções de significação e tema. A significação pode ser abordada como a capacidade potencial de construir sentido, característica dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua; representa os sentidos que esses termos assumem historicamente, a partir de seus usos reiterados, incorporados por diferentes pessoas, em diferentes situações. Uma vez que os seus elementos, como produtos de uma convenção, podem ser utilizados em diferentes enunciações

com as mesmas indicações de sentido, a significação corresponde a um estágio mais estável de um sistema mais amplo. Já o tema, como único e irrepetível, se constitui como aspecto indissociável de uma enunciação, sendo a expressão de uma situação histórica concreta. O tema é construído a partir dos elementos estáveis da significação e incorpora, também, os elementos extraverbaís, que integram a situação de produção, recepção e circulação de uma prática discursiva específica (CEREJA, 2017).

De modo geral, o tema representa o resultado final do processo de construção do sentido, incorporando à significação o instável e o inusitado. Assim, o sentido como um todo só pode ser surpreendido se se considerar o enunciado concreto, ou seja, além dos elementos linguísticos-enunciativos, também os elementos que compõem a situação extraverbal, incluindo a identidade dos interlocutores, a finalidade da enunciação, o momento histórico, a ideologia e os discursos que circulam nos enunciados. O sistema de significação, o qual integra significação e tema, é fundamentalmente flexível, mutável e renovável.

Assim, enquanto a significação é por natureza abstrata e tende à permanência e à estabilidade, o tema é concreto e histórico e tende ao fluido e dinâmico, ao precário, que recria e renova incessantemente o sistema de significação, ainda que partindo dele. Se a significação está para o signo ambos virtualidades de construção de sentidos da língua-, o tema está para o signo ideológico, resultado da enunciação concreta e da compreensão ativa, o que traz para o primeiro plano as relações concretas entre os sujeitos (CEREJA, 2017, p. 202).

Frente a tudo isso, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, apreender o processo de significação, de forma ampla e integral, acessando os significados construídos em práticas discursivas específicas, pressupõe assumir a palavra como indissociável do discurso, da história, da ideologia e da luta social, já que ela se apresenta como síntese dos enunciados historicamente construídos, evocando variadas vozes sociais. As palavras são povoadas por intenções e sempre evocam os contextos, permeados de conflitos e tensões, nos quais ela percorreu a sua trajetória (BAKHTIN, 1988, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1929] 2017).

Assumir esse posicionamento frente à palavra, assim como investigar em práticas discursivas específicas como os seus significados se modificam e se atualizam, de acordo com o seu contexto sócio-histórico e a situação concreta de interação, surpreendendo as diferentes vozes sociais mobilizadas, é um dos grandes desafios dessa presente pesquisa.

3.3 CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA E DOS ESTUDOS CULTURAIS

Considerando a perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin e um dos objetivos deste estudo, de investigar como os adolescentes se constroem identitariamente por meio do discurso, ao serem interpelados sobre as práticas de letramento que tomam parte, partimos da premissa, na qual, é no âmbito da linguagem que se articulam, de maneira significativa, as mais diversas formas de expressão e de possibilidades da consciência de indivíduos e coletividades, abrangendo identidades, alteridades, diversidades, desigualdades, tensões, acomodações de gênero, etnias e de religiões (IANNI, 1999).

De acordo com Vóvio (2007, p.20), a linguagem é compreendida como “produto e elemento constitutivo das práticas humanas e sociais, construindo as possibilidades individuais dos sujeitos, sejam elas relativas ao comportamento, à consciência ou aos próprios atos de pensar e de relacionar-se com o mundo e com o outro”. Nesse sentido, a consciência se forma e se transforma nas interações sociais, a partir de um processo de “mergulho” no mundo dos signos, onde os seus participantes internalizam e revozeam enunciados de outros (BAKHTIN, 1988, [1979] 1997). A consciência individual constrói-se, portanto, a partir do social, do sujeito em relação com outros sujeitos, discursos e posicionamentos: o intersubjetivo torna-se intrasubjetivo.

A partir dessa concepção, assim como uma enunciação nunca se apresenta como um ato individual puro, como uma simples expressão da consciência individual ou de impulsos e desejos, o conteúdo nunca está desvinculado da situação social, nunca vem antes dela. Isto é, a expressão interior se estabelece a partir do exterior, do social, como centro organizador.

Para Bakhtin e seu Círculo, não há distinção, de modo qualitativo, entre o conteúdo interior, a atividade mental e a sua expressão exterior. Tanto o conteúdo a ser enunciado, como a sua objetivação externa, são criados a partir do mesmo material: a expressão semiótica. Este material vem de fora do sujeito, do exterior, por meio de certos formatos de interação e, a partir desse dinamismo, ele o transforma, individualizando-o e criando sentidos. O mundo interior de um indivíduo será mais distinto e complexo quanto mais forte for a coletividade dentro da qual este se orienta (VOLOSHINOV, [1929] 2017).

Aqui se estabelece uma distinção entre o conceito de indivíduo natural isolado e o conceito de individualidade, que já se coloca como uma superestrutura ideológica semiótica, acima do indivíduo natural, sendo, desta forma, social. Voloshinov ([1929] 2017) argumenta que a consciência, assim como a ideologia, é constituída por signos, chamados de signos

interiores, e todo signo (interior ou exterior) tem uma natureza social. De modo que, para o autor, a consciência é social, da mesma forma que a ideologia.

O sujeito se constitui na e pela linguagem, imprimindo em suas produções discursivas, em seus projetos de dizer (ou seja, querer dizer algo a alguém, de dada forma), marcas que revelam, de alguma maneira, sua subjetividade. O Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1929] 2017) aponta para o fato de toda palavra comportar um intuito discursivo que, por sua vez, direciona a escolha do gênero do discurso. Assim, a individualidade se manifesta nas escolhas dos elementos que compõem o enunciado, relacionados ao estilo, de forma mais ou menos explícita, respeitando os limites de cada gênero. Tal como explicita Del Ré, Hilário e Vieira (2012), a subjetividade se manifesta, então, em atos singulares, ou seja, no discurso, produto do diálogo entre vozes sociais que ecoam na palavra de cada sujeito:

Digamos, então, que cada “ato singular” - cada manifestação em forma de linguagem, de diálogo, de discurso - é marcado pela subjetividade do locutor, revelando um sujeito que enuncia, que se manifesta, que toma posição frente a outros discursos. A manifestação da subjetividade se dá, então, na singularidade do ato. [...] Ora, a subjetividade não está acessível senão por sua materialização na linguagem, uma produção sónica e, portanto, também ideológica. E, ainda assim, esta materialização não permite nem a expressão nem a compreensão deste sujeito como um todo. Isso porque ele não pode ser entendido como um “todo” acabado, pois no momento em que produz linguagem, em interação com outro(s) sujeito(s) imediatamente presente(s) ou não, sua subjetividade está, mais uma vez, em um movimento de constituição – ou melhor, há um movimento de constituição mútua entre o eu e o outro (RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2012, p.63).

Como vimos, compreender a subjetividade envolve pensar na constituição do sujeito na e pela linguagem. Está relacionada a todas as experiências que o sujeito estabelece com o discurso, com a língua, nas práticas sociais. Ela é criada, de forma constante, por meio do mergulho do sujeito na linguagem, o que possibilita que ele interprete e signifique o mundo, a partir de suas vivências. Já as primeiras experiências linguísticas da criança, por meio da interação, impulsionam a constituição subjetiva do indivíduo e o despertar de sua consciência (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2012). Sendo assim, a subjetividade, enquanto constitutiva do ser, se constrói socialmente e nunca se revela acabada, já que está sempre em movimento de construção na interação do sujeito com o meio, com o outro e com novos e diferentes posicionamentos e discursos.

Ao tomarmos os letramentos como práticas discursivas, constitutivas da vida social, compreendemos que, por meio deles, as pessoas agem sobre a realidade, entre elas, assumindo diferentes posições e construindo significados sobre o mundo e sobre si (MOITA LOPES, 2013). Nessa perspectiva, ao tomarem parte de práticas de letramento na organização social e

produzirem enunciados sobre como as percebem, se posicionando sobre elas e sobre si, por meio do discurso, os adolescentes se constroem identitariamente, para seus interlocutores (seja o educador, sejam os colegas, ou a pesquisadora).

A identidade, por sua vez, está, então, relacionada aos deslocamentos que o sujeito estabelece em relação aos discursos e às culturas, em situações específicas. Esses deslocamentos, marcados por identificações e distanciamentos do sujeito a outras produções discursivas, conformam sua identidade, esta também em constante processo de (re)construção e (re)invenção, a partir dos novos discursos aos quais o indivíduo toma parte e se posiciona e das diferentes vozes sociais que mobiliza em cada contexto.

Em concordância com Moita Lopes (2002), acreditamos que as identidades são produções complexas, diferenciadas, flexíveis e constantemente reposicionadas, estando sempre em processo, ao serem constituídas dentro do discurso, em situações particulares. A consciência de si mesmo se desenvolve a partir do processo de tornar-se consciente dos outros. “O que somos, nossas identidades sociais, é construído por meio de nossas práticas discursivas com os outros, a partir do modo como nos vinculamos a um discurso – o nosso e os dos outros” (MOITA LOPES, 2002, p.32), e dos significados que damos a nós mesmos e aos outros engajados nesse discurso.

O Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1929] 2017) traz um conceito essencial para a discussão aqui proposta: o de alteridade. Como verificamos, ocorre um movimento de constituição mútua entre o eu e o outro. A alteridade, assim, se estabelece como condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu, que por sua vez se transforma dialogicamente num outro de novos “eus”. Sobre a noção de alteridade no Círculo, Del Ré, Hilário e Vieira (2012, p. 64) afirmam que:

(...) o que o eu observa do outro é sua imagem exterior, que pode ser tomada como objeto quando inserida em certo momento histórico, em certo contexto (espaço e tempo). Dessa forma, o eu só pode ser visto como objeto a partir de certo distanciamento (exotopia): o eu, visto por mim, é sempre inacabado (é o outro que me confere certo acabamento, ainda que este não esteja esgotado, seja provisório).

Assim, compreendemos o papel do outro como necessário para conferir o acabamento ao sujeito, àquilo que ele é, dentro de dado contexto. Para Bakhtin ([1979] 1997), a nossa individualidade não existiria, não teria sentido, se não fosse criada pelo outro. A imagem externa, do outro, pode ser vivenciada pelo sujeito como exaustiva e acabada, porém, quando se trata dele, falta esse acabamento externo: o homem tem uma necessidade estética absoluta da visão e da memória do outro, conferindo-lhe um acabamento externo.

Essa discussão, portanto, encontra-se vinculada à proposta deste estudo de investigar as identidades que os adolescentes constroem, ao participarem de práticas de letramento e se posicionarem sobre as mesmas. Baseamo-nos, aqui, em uma premissa na qual as produções discursivas e, ao mesmo tempo, suas construções identitárias, ancoram-se em um espaço intersubjetivo, partilhado e dialógico. É na e por meio da linguagem que a identidade pode ser flagrada, a partir das posições que o participante assume no discurso, em relação às suas experiências e a si mesmo.

Nesse sentido, é a investigação dos posicionamentos que o adolescente assume no discurso, ou seja, das vozes sociais por ele mobilizadas em relação às práticas discursivas mediadas pela escrita das quais participa, em um contexto de educação não formal, o que se propõe esse estudo. Posto que, como discutido por Del Ré, Hilário e Vieira (2012, p.67):

seja pelo material linguístico (estruturas morfológicas, sintáticas, entonação etc.), seja pelos elementos extralinguísticos (sígnicos e não sígnicos), seja pelas escolhas implicadas no gênero ou tópico do discurso, é possível resgatar, nas produções da criança [adolescente], um sujeito que enuncia, que se posiciona, que participa de forma responsiva/ativa da corrente ininterrupta da comunicação .

3.3.1 IDENTIDADES, ALTERIDADE E NARRATIVAS

A concepção de identidade aqui mobilizada é de especial interesse a esta pesquisa, permitindo-nos considerar e investigar as possíveis relações entre experiências realizadas na organização social, as construções identitárias dos adolescentes e a oportunidade de ressignificarem papéis sociais a eles atribuídos. Ao se propor que as identidades e o mundo social não são fixos e que estão em constante construção, “no processo de tornar o significado inteligível ao outro” (MOITA LOPES, 2002, p. 37), podemos supor que estão sujeitos a mudanças, isto é, que as identidades podem ser reposicionadas frente às diferentes situações, processos sociais e oportunidades (ou falta delas).

As relações de poder também permeiam essas produções identitárias, já que são inerentes a todas práticas discursivas. Ao prevermos como os participantes podem responder na interação, nos baseando em quem eles são, nos compomos e, assim, nos posicionamos, de maneiras diversas. Nesse sentido, os participantes “(...) que ocupam posições de maior poder nas relações assimétricas são, conseqüentemente, mais aptos a serem produtores de outros seres (...), mais aptos a definir a construção social do significado, exercendo, portanto, poder na construção social de identidades” (MOITA LOPES, 2000 apud MOITA LOPES, 2002, p. 34-35).

Outros autores, relacionados aos Estudos Culturais, que tratam da construção identitária, também abordam a concepção de identidades associada ao seu processo de construção permanente, vinculado a práticas discursivas contextualizadas histórica e socialmente e marcadas por relações de poder.

Hall (2003) compreende as identidades, na pós-modernidade, como “celebrações móveis”, que são formadas, transformadas e deslocadas constantemente, a partir das formas pelas quais somos representados e interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Já Bauman (2004, p.13) aborda o fenômeno da identidade em suas obras, assumindo que ela não é um quebra-cabeça que pode ser resolvido com base em um modelo pré-estabelecido. Ela precisa ser compreendida como “um processo contínuo de redefinir-se e de inventar e reinventar a sua própria história”.

O autor defende que as identidades não têm a solidez de uma rocha, são negociáveis e revogáveis. As decisões tomadas pelo indivíduo, os caminhos que são percorridos por ele e a maneira como age são fatores determinados socialmente e que influenciam na formação da sua identidade. Nessa perspectiva, a identidade se estabelece como algo a ser inventado, construído e reconstruído, a partir de escolhas entre diferentes alternativas à nossa volta. Ela é algo pelo qual é preciso lutar por e proteger.

As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente (BAUMAN, 2004, p.19).

Nesse sentido, diferentes fatores, tais quais a globalização e, aqui no Brasil, de forma mais marcante, os processos associados a uma herança escravocrata e colonial (estruturantes de uma sociedade racista e desigual, como abordado na introdução deste estudo), contribuem para a produção de um grupo de pessoas rejeitadas e excluídas do espaço social no qual as identidades são construídas (BAUMAN, 2004). De um lado, se estabelecem aqueles que formam e desarticulam suas identidades, conforme sua vontade; de outro, os que não têm acesso à escolha e nem direitos garantidos, e que se veem submetidos a identidades impostas por outros, as quais estereotipam e desumanizam, mas das quais não conseguem se livrar.

Ao defender a concepção de discurso enquanto social, Moita Lopes (2002) aponta para o potencial dos processos educativos enquanto espaços nos quais transformações podem ser geradas. Ele ressalta, também, as consequências negativas de se tratar em sala de aula da diferença e das identidades sociais como intrínsecas às pessoas, apagando a natureza social

desses processos. A principal implicação dessa perspectiva seria a dificuldade de os sujeitos se reconhecerem como agentes de transformação do mundo por meio do discurso.

Portanto, vale ressaltar o entendimento das identidades enquanto sociais e flexíveis, sendo constantemente reposicionadas por meio do discurso, cabendo a nós, assim, investigar como os adolescentes produzem significados, se posicionam e se constituem identitariamente, ao abordar os seus letramentos. A narrativa, compreendida como um tipo de organização do discurso, o qual revela personagens agindo em práticas discursivas e construindo o mundo à sua volta, tem, nesse estudo, especial relevância, como caminho para o acesso às identidades dos adolescentes. Ou seja, ela se estabelece como um espaço onde as identidades são construídas nos embates discursivos cotidianos (MOITA LOPES, 2002). A elaboração de narrativas sobre si e sobre as práticas discursivas de que tomam parte pode contribuir para tornar os adolescentes conscientes de como se posicionam e são posicionados no discurso.

Dessa forma, as narrativas funcionam como instrumentos usados pelas pessoas para a produção de sentidos acerca do mundo e de quem são nesse mundo. O ato de contar histórias e produzir narrativas assume um papel central na construção de vidas e realidades, já que as histórias sobre si apontam também para como se vê os outros.

Todas as narrativas, com as suas figuras e figurações, ressoam alguma forma de vivência, que pode ser presente, passada ou futura, individual ou coletiva, real ou imaginária. São sempre partes constitutivas do pensamento e da realidade, dos sentimentos e das fantasias. (...) É na experiência que se escondem possibilidades do pensamento, do sentimento, da compreensão, da explicação, da intuição, da fabulação, que se exorcizam, sublimam, clarificam ou enlouquecem em palavras ou narrativas (IANNI, 1999, p.17).

Assim, a narrativa se estabelece como uma potente possibilidade para a criação de um sentido interno de si mesmo e um dos recursos essenciais para a transmissão e a negociação desses si mesmos com os outros (MOITA LOPES, 2002). Quando narramos a vida social, estamos construindo nossas identidades sociais, ao nos posicionarmos diante de nossos interlocutores e diante dos personagens que povoam nossas histórias.

Frente a tudo isso, as narrativas construídas pelos adolescentes sobre si e sobre as práticas discursivas das quais participam são, nessa pesquisa, um meio privilegiado para se surpreender os significados que eles atribuem a esses letramentos, assim como para desvelar como se posicionam sobre si mesmos. As narrativas que produzem sobre si, ou seja, as produções autobiográficas, apresentam características peculiares e que determinaram a escolha metodológica desse gênero neste estudo.

Quando um sujeito produz um enunciado sobre si mesmo, ele se torna outro, ou seja, é o olhar exotópico do outro que lhe dá acabamento (BAKHTIN, [1979] 1997). É o seu excedente de visão, no tempo e no espaço, que dá sentido às suas memórias. Ao narrar a si mesmo, o indivíduo garante um olhar de fora, impregnado de valor, um olhar axiológico, que dá sentido a quem se é (TEZZA, 2007). Os adolescentes, portanto, por meio da produção de narrativas autobiográficas (e também nos outros enunciados gerados, onde se destacam as negociações para as construções de significados compartilhados entre eles nas rodas de conversa), ao abordarem a sua própria história, são filtrados por outro olhar: transformam-se em outros, não coincidem com aqueles que viveram, já que há um excedente de valores, no tempo, no espaço e no sentido, que os completam. Ao contarem aspectos de suas trajetórias e as vivências que os marcaram, eles efetuam um deslocamento da experiência vivida para a experiência narrada, mediante um processo de reflexão sobre si mesmos e o mundo que os cercam, produzindo novos significados sobre quem são e sobre as práticas de que participam.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesse capítulo, apresentamos o percurso metodológico desenvolvido nesse estudo: a abordagem escolhida, o processo de geração dos dados, os procedimentos metodológicos e a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Este estudo se desenvolveu a partir da imersão em uma turma de 26 adolescentes de 11 a 15 anos, participante de uma organização social, localizada na zona Sul de São Paulo, dentro de território classificado como de alta vulnerabilidade social, como explicitado no capítulo 2.

O entendimento de qualquer realidade educacional é sempre complexo e heterogêneo, já que esta varia de um contexto a outro, em relação aos elementos que a constituem e a determinam: quem são os sujeitos, as relações que se estabelecem, os jogos de poder específicos, além da própria comunidade e das políticas públicas envolvidas. Além disso, considerando que estamos focando em um microcontexto (investigamos apenas uma turma, de uma determinada organização social paulista, dentro de um campo particular, o de educação não formal) e que visamos compreender nosso objeto a partir da perspectiva dos adolescentes-participantes, a abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, mostra-se a mais adequada.

A perspectiva qualitativa possibilita descrições ricas e detalhadas das pessoas em ação, por meio da observação de práticas e eventos reais ou de registros de relato da realidade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Vai ao encontro à nossa proposta de coletar dados contextualizados, considerando as características específicas e únicas da comunidade e da instituição investigada, assim como de analisá-los, a partir de um processo de interpretação e de dedução de significados com e a partir dos participantes, o que contribui para tecer explicações e compreensões de diferentes fenômenos do mundo social.

Esse tipo de pesquisa proporciona dar enfoque e acessar os significados que os adolescentes participantes atribuem às práticas de letramento e, assim, identificar como significam a si mesmos e suas experiências com a escrita, implicando construções identitárias, em um contexto específico (VOVIO, 2007).

Como essa abordagem não trata de refletir a realidade tal como ela é, de forma neutra, mas a partir de um posicionamento teórico e, consequentemente, ideológico, é preciso atentar para o papel da pesquisadora, parte constituinte do processo de geração de dados. Sua atuação e escolhas teórico-metodológicas produzem efeitos sobre os dados gerados, os resultados e as interpretações do estudo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Os dados, discursivos, observados e escritos, construídos ao longo desta pesquisa, constituem uma versão particular do que ocorreu, a partir da postura, orientação, seleção e do meu entendimento enquanto pesquisadora. Ao assumirmos uma postura etnográfica, afeita aos Estudos do Letramento, optamos por olhar a cultura pesquisada por dentro, e não do ponto de vista externo a ela (GEERTZ, 1973)

Street (2010), ao abordar a relevância de uma perspectiva etnográfica para compreender os letramentos nas pesquisas educacionais, parte da premissa de que as pessoas vivem dentro de culturas específicas, imersas nos seus próprios contextos, com significados, crenças, linguagens e formas de entender o mundo particulares. Quando outros entram em contato com essas realidades, tendem a vê-las a partir de uma lente própria, contrastando-as, de modo a pontuar aquilo em que elas diferem e o que lhes falta. E é, neste ponto, que se encontra o grande perigo: se só nos concentrarmos nos termos, aparatos conceituais e conhecimentos com os quais estamos acostumados, provavelmente a realidade do outro será distorcida.

O autor então sugere, como forma de não cair nessa armadilha, a consideração de que todas as culturas têm suas línguas e que as práticas são diversas e situadas. Nesta direção, uma investigação etnográfica precisa ir além, desafiando a criação de falsas distinções e questionando: “que outras categorias podem existir para se entender o mundo e estar no mundo?” (STREET, 2010, p.44).

Assim, adotamos princípios da etnografia para conhecer e compreender aspectos da vida cotidiana e práticas culturais de um grupo social específico, os adolescentes dessa organização social, e revelar elementos mais amplos, como identidades, relações sociais, poder, significados e, mesmo, modelos de letramento. Processo este que demanda um tempo de campo e de análise que permita “ir mais devagar, observar e ouvir, descrever o que está acontecendo, fazer algumas inferências (...)” (STREET, 2010, p. 46), se precavendo para não “apagar” o outro e as suas especificidades.

4.1 O PERCURSO DE GERAÇÃO DE DADOS

A escolha da organização-campo desta pesquisa se deu a partir da proximidade e abertura que eu, a pesquisadora, tinha com a equipe deste local. Em minha experiência anterior como formadora de educadores sociais, essa organização mantinha parceria com a instituição na qual eu atuava e destacava-se quanto ao engajamento em processos de formação

continuada e à proposição de novas práticas de educação não formal. Assim, esse contato anterior criou um ambiente propício para a minha entrada em campo e negociação, a fim de viabilizar este estudo.

Além disso, ao assumirmos um paradigma qualitativo, tornou-se necessário o planejamento do trabalho de campo, no que se incluiu desde a forma como estabeleceríamos o convite para a participação na pesquisa, até as reuniões constantes durante todo o processo, para a manutenção de acordos e combinados que favorecessem que cada etapa se desenrolasse de forma adequada e confortável. A dedicação de uma atenção especial a esses contatos preliminares foi um fator fundamental, tal como apresentam Vóvio e Souza (2005, p.51), “buscando criar um campo de diálogo e uma relação de confiança” mútuas.

Após o primeiro contato telefônico feito com a gestora, contextualizando o motivo da abordagem, marcamos, no fim de novembro de 2017, uma reunião na Associação Bom Pastor. Nesse encontro, apresentei à gestora e ao educador dos adolescentes, que também atua na equipe de gestão, a justificativa, o objeto e os objetivos da pesquisa, a estrutura metodológica e os motivos da escolha da organização. Os dois demonstraram abertura e interesse pela proposta, indicando a possibilidade de que seus resultados colaborassem para o aprimoramento das práticas de letramento que realizavam e para que *verificassem se estavam indo pelo caminho certo*. Apesar do aceite quase imediato, deixei o projeto e a carta de autorização com eles para que analisassem com calma. Uma nova reunião foi marcada para o início do ano seguinte, quando também a equipe teria maior clareza em relação à configuração das turmas, para que escolhêssemos qual delas participaria da pesquisa.

No encontro de final de janeiro de 2018, com os mesmos participantes, retomei com a equipe os objetivos da pesquisa e os instrumentos previstos para o processo de coleta de dados, detalhando-os, de forma a identificar cuidados e providências para sua efetivação (como, em relação às gravações em áudio e vídeo dos eventos e à realização das rodas e entrevistas paralelamente às atividades cotidianas da organização).

Após um contrato verbal mais denso nesse segundo encontro, com a confirmação do interesse em participar do estudo pela equipe, a gestora assinou a carta de autorização⁴⁷. Estabelecemos alguns procedimentos para o início da coleta de dados, como a definição do cronograma do período de observação e do formato de apresentação da pesquisa e da pesquisadora ao grupo (permitindo um vínculo inicial e criando um clima mais confortável

⁴⁷ Apêndice A

para o início do processo). Decidimos, em comum acordo, qual turma de adolescentes tomaria parte da pesquisa, determinando pela turma da tarde, uma vez que compreendia uma maior heterogeneidade de perfis (o grupo da manhã tinha, predominantemente, adolescentes de 11 e 12 anos).

Também solicitei, nessa ocasião, fontes documentais da organização, a fim de obter informações sobre o seu histórico e valores declarados, assim como o projeto anual da turma (quando este estivesse concluído, já que o educador pontuou a importância de considerar as características específicas dos adolescentes para a consolidação da proposta, o que só ocorreria em fevereiro, a partir de um momento de avaliação inicial do grupo). A disponibilidade e disposição tanto da gestora, quanto do educador, durante toda a conversa, proporcionaram um clima favorável à tomada de decisões e ao início de um processo transparente e cuidadoso.

A primeira etapa de geração de dados, ou seja, a fase de observação participante, teve início dia 26 de fevereiro de 2018. Após o fim de cada etapa, uma nova reunião com a equipe era executada para avaliar o processo e organizar sua continuidade, com a criação de um novo e flexível cronograma e com as negociações necessárias.

Um aspecto bastante discutido com a equipe da organização foi em relação à escolha dos quatro adolescentes-participantes da pesquisa, após as etapas de observação e gravação dos eventos de letramento. O educador da turma, com quem fiquei em diálogo constante ao longo do campo, levantou esse ponto como uma preocupação, já que acreditava que todos iriam querer representar o grupo, pois mostravam-se bastante animados e se *sentindo importantes* por fazerem parte da pesquisa. Desse modo, essa decisão foi tomada após muita discussão, em comum acordo entre mim, a orientadora do estudo e o educador social. Os principais critérios que nortearam essa seleção foram a assiduidade nas atividades e a representatividade em relação à heterogeneidade que caracterizava a turma, em termos de gênero, idade, interesses e experiências socioculturais.

Em conjunto com o educador, fiz uma reunião com a turma, ressaltando os critérios de escolha e reforçando que estes não passaram por um juízo de valor, pois havia esta percepção em conversas informais entre eles (como apontou o educador). Com os quatro adolescentes-representantes, fiz também um encontro de alinhamento, para esclarecimentos sobre os próximos passos e estabelecimento de combinados. Durante esse encontro, os adolescentes se mostraram dispostos e interessados e trouxeram muitas questões, principalmente, relativas ao *porquê de tudo isso*. Procurei acolher esses questionamentos, dialogando sobre a importância

de ouvi-los e dar voz para o que pensam, acham, como avaliam e percebem as práticas que participam.

Foi acordado previamente com o educador, e consentido pelos adolescentes, que os encontros para as autobiografias, rodas e entrevistas ocorreriam na sala de informática da organização, ambiente adequado, com a privacidade necessária e que viabilizava os recursos essenciais para a realização desses momentos, como computador, internet e televisão. O quadro 2 sintetiza as etapas que compuseram o processo de geração de dados desta pesquisa, o período no qual cada uma ocorreu, sua duração, assim como os instrumentos empregados em cada uma delas.

Quadro 2 – Procedimentos metodológicos e sua duração⁴⁸

Etapas da geração de dados	Período	Duração	Instrumentos de registro
Acompanhamento e observação das atividades da turma de adolescentes-tarde	Fim de fevereiro e março de 2018	5 dias de 3 horas de observação, cada.	Observação participante realizada por meio de diário de campo.
Acompanhamento e gravação de eventos de letramento realizados com a turma de adolescentes-tarde	Fim de março e abril de 2018	6 dias de 3 horas de observação, cada.	Observação participante realizada por meio de diário de campo; gravação dos eventos, por meio de áudio e vídeo.
Elaboração de autobiografias orais com os quatro adolescentes selecionados como representantes	8 de maio de 2018	4 autobiografias construídas, com duração de 5 a 15 minutos cada (a critério do adolescente-participante).	Gravação em áudio e vídeo das autobiografias orais; transcrição desses materiais.
Rodas de conversa com os quatro adolescentes selecionados como representantes	15 e 22 de maio de 2018	2 dias com duração de cerca de 1h30 cada roda de conversa.	Gravação em áudio e vídeo das rodas; transcrição desses materiais.

⁴⁸ Apesar de quatro adolescentes terem participado da produção de autobiografias e das entrevistas individuais, devido à dimensão desta pesquisa, optamos por analisar os dados referentes a apenas dois deles, no que diz respeito a tais instrumentos. Os dois adolescentes foram escolhidos por conta da qualidade de suas participações nestes momentos, indicando elementos diferenciais e que iam ao encontro das questões postas neste estudo. Em relação às rodas de conversa, consideramos, como corpus de análise, os dados discursivos desses quatro participantes.

Entrevistas semiestruturadas individuais com quatro adolescentes selecionados como representantes e com o educador social	29 de maio, 5 e 15 de junho de 2018	5 entrevistas realizadas, em uma média de 1h cada.	Gravação em áudio das entrevistas; transcrição seletiva desses materiais.
---	-------------------------------------	--	---

4.2 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS: INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Vóvio e Souza (2005), muitos são os desafios metodológicos enfrentados por pesquisas, dentro de uma abordagem social, que buscam analisar como as pessoas tomam parte de situações de uso da linguagem escrita, assim como as consequências desta participação na constituição de suas identidades sociais. Questões essas que perpassam o desenvolvimento de métodos que deem conta de abranger realidades multifacetadas, compostas por diversos cenários e relações sociais, e que se referem também à quantidade e à complexidade dos dados gerados, ainda mais considerando que “a linguagem para esse tipo de pesquisa é ao mesmo tempo meio e objeto de estudo” (MATENCIO, 2001 apud VÓVIO; SOUZA, 2005, p.42).

Com o intuito de desvelar práticas e significações relacionadas aos usos da escrita na vida das pessoas, Vóvio e Souza (2005) apontam, além da diversificação de instrumentos e dados gerados, para uma flexibilidade no que diz respeito ao processo de geração de dados. Torna-se necessário incorporar estratégias variadas e estabelecer um sentido ético⁴⁹, fundamental às pesquisas que se direcionam à compreensão das singularidades de grupos e de seus participantes e que exigem o estabelecimento de uma maior proximidade entre estes e o pesquisador, “a fim de estimular a produção de relatos de vida, de possibilitar a introdução do pesquisador ao grupo a que pertencem e de permitir a liberdade de observação em seus territórios” (SILVA, 2002; KLEIMAN, 2002; MARTINS, 2004 apud VÓVIO; SOUZA, 2005, p.47).

Portanto, selecionamos instrumentos, apresentados a seguir, que possibilitassem abranger a singularidade dos modos como esses participantes, adolescentes pertencentes a um

⁴⁹ De acordo com Lahire (2002 apud VÓVIO; SOUZA, 2005), são os dispositivos desenvolvidos para o desencadeamento das experiências, baseados na confiança entre pesquisador-pesquisado ou em elementos materiais da situação de pesquisa, que definem o desenrolar do processo de geração de dados. Os cuidados com esses procedimentos éticos favorecem não só a aplicação de diversos instrumentos, como a qualidade das informações obtidas, a partir de um clima de respeito e cumplicidade.

território de vulnerabilidade social e situados em um contexto de educação não formal, tomam parte, compreendem e significam os eventos mediados pela escrita, e constroem suas identidades neste processo.

4.2.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação das práticas tem-se mostrado um procedimento relevante para a investigação de situações particulares dentro de pesquisas qualitativas e educacionais, devido ao seu potencial de documentação da dinâmica do universo no qual os participantes organizam e realizam suas ações sociais (VÓVIO; SOUZA, 2005). De forma especial, a observação participante assume um lugar privilegiado nestes estudos, ao oportunizar a observação de eventos e dos sujeitos em ação. Pressupõe o envolvimento do pesquisador com o contexto que está sendo abordado, o que o torna, de certo modo, um participante da cena que observa, interagindo em alguns momentos, direta ou indiretamente, com os participantes da pesquisa. Neste caso, tal como salientam Lankshear e Knobel (2008), é fundamental que esta condição se alterne com situações de não-participação, nas quais se mantém certa distância do contexto observado, de modo a não afetar suas observações.

A opção pela observação participante deu-se com a proposta de empreender um retrato inicial da Associação Bom Pastor, em especial da rotina da turma de adolescentes do período da tarde, para uma primeira identificação das relações instituídas e dos eventos de letramento (existentes e também os potenciais), assim como das condições de sua produção. Essa fase de reconhecimento e aproximação teve, também, como propósito facilitar e contribuir para uma escolha mais efetiva dos eventos de letramento a serem gravados em vídeo (criando, assim, um cronograma de campo que contemplasse os dias em que eles estavam previstos), na segunda etapa da geração de dados.

Além disso, optamos por estabelecer uma observação semiestruturada, orientada a partir de diretrizes planejadas de antemão e de modo flexível, para guiar a minha atenção para aspectos relevantes, de acordo com os objetivos estabelecidos neste estudo. Esse roteiro foi desenvolvido como uma forma de preparação à entrada em campo, a partir da delimitação em relação ao que, como, quem irá observar e o porquê. Porém, tornou-se importante garantir que essas diretrizes estabelecidas não limitassem as observações a um programa rígido e engessado. Permaneci aberta e pronta para identificar outros aspectos para além dos previstos e planejados, como orientado por Lankshear e Knobel (2008).

Os dados observados foram registrados em anotações de campo, num diário, no momento da ação e, posteriormente, adensadas. Algumas precauções foram tomadas nesta etapa, como a decisão por não realizar gravações de áudio e vídeo, tendo em vista facilitar o estabelecimento do meu vínculo inicial com a turma de adolescentes e com a equipe da organização e proporcionar que os participantes se sentissem confortáveis.

Essa fase de observação participante, que durou as duas primeiras semanas do processo de geração de dados, do final de fevereiro ao início de março de 2018, consistiu em um período de investigação direta das atividades desenvolvidas com e pelo grupo de adolescentes selecionado. Os dias de observação foram negociados previamente com a equipe da organização, de forma a garantir a minha presença em dias variados a cada semana, entrando em contato com a rotina geral da turma e apreendendo a diversidade de práticas que a compõem.

Nesse período, foi realizada, pela equipe da organização, uma reunião com as famílias, a qual teve como um de seus focos apresentar a pesquisa, sua relevância para o trabalho desenvolvido na Associação e como se daria minha presença nesse contexto. Apesar de eu não ter participado deste encontro, efetuamos um planejamento prévio, envolvendo a gestora e o educador da turma, o que proporcionou um alinhamento e a clareza sobre as informações que seriam compartilhadas. Nessa ocasião, ainda foram coletadas as autorizações dos pais e responsáveis para que seus filhos participassem da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵⁰. Quanto aos familiares ausentes nessa reunião, foram criadas estratégias para que fossem à organização na semana seguinte conversar com a gestora, tomar ciência da pesquisa e assinar o termo. Após isso, ainda durante essa fase de observação, deu-se a assinatura do Termo de Assentimento⁵¹ pelos adolescentes da turma. De forma geral, o estudo foi bem aceito pelos familiares dos participantes.

O diário de campo gerado englobava registros descritivos com informações mais amplas e gerais acerca da organização social (sua infraestrutura, recursos materiais e humanos, equipamentos etc.), das pessoas presentes, das rotinas e das atividades que estavam acontecendo, com foco, especialmente, naquelas que caracterizavam a turma de adolescentes selecionada para a pesquisa, sua organização e sua dinâmica.

Essas anotações foram elaboradas em duas fases. A primeira se deu por meio da observação direta, com a produção de descrições pontuais durante a coleta de dados,

⁵⁰ Apêndice B

⁵¹ Apêndice C

procurando capturar o ritmo, a sequência dos acontecimentos e dados que se perderiam na memória se não fossem registrados no momento que aconteceram. Em um segundo momento, realizamos um adensamento destas descrições, pós-facto (CENPEC; UNIFESP, 2016), orientadas, de modo mais direto, pelo roteiro de observação⁵², o que proporcionou uma sistematização do que e como ocorreu, e de quais eram os artefatos e recursos que estavam disponíveis e sendo acessados.

Assim, o conjunto desses materiais contribuiu com a composição posterior de um panorama geral da organização, com foco na turma de adolescentes selecionada⁵³. É importante salientar que, para a formatação desse retrato, além das observações de campo, foi necessário conversar com a equipe gestora e com os educadores, tendo em vista a disponibilidade de tempo desses agentes, para dispormos de informações adicionais.

Esses dados coletados, organizados e apresentados de maneira sistemática nesta pesquisa, combinados aos obtidos por meio dos outros instrumentos metodológicos utilizados, suscitaram a identificação de eventos de letramento e a compreensão de elementos pertinentes às práticas de letramento, no que se inclui o contexto no qual foram produzidas.

4.2.2 GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E VÍDEO DE EVENTOS DE LETRAMENTO

A gravação em áudio e vídeo é um instrumento metodológico que favorece uma investigação focalizada dos eventos de letramento, principalmente em pesquisas que contam com uma grande quantidade de dados, como a nossa. Alguns pesquisadores, como Ludke e André (1986), afirmam que a gravação pode se constituir como uma forma de observação participante, que permite captar muitas informações e, além disso, rememorar e retomar dados, principal vantagem deste método em relação aos registros em um diário de bordo.

Além da observação e do registro das atividades, a gravação foi uma opção adicional a fim de adentrar na cena pesquisada, abrangendo seu contexto e todos os elementos que compõem as interações e relações entre os atores, incluindo aspectos difíceis de serem descritos, como gestos, tons de voz, movimentos corporais etc.

⁵² Apêndice D

⁵³ Apêndice E (roteiro).

Desse modo, quando recorri aos registros em áudio e vídeo⁵⁴, pretendi qualificar ainda mais as anotações de campo, revisitando cenas descritas e desvendando, a partir disto, mais materiais valiosos para compor o corpus de análise. Considerando o objetivo de conhecer e fazer uma observação focalizada, como propõe Lankshear e Knobel (2008), essa escolha pareceu-me pertinente.

Tal como verificamos na primeira etapa de geração de dados, há uma grande quantidade e diversidade de eventos de letramento dos quais participam os adolescentes na Associação, alguns bem sutis, variáveis e complexos, o que tornou inviável, partindo dos objetivos e do tempo disponível para a realização desta pesquisa, observar e analisar de forma aprofundada todos esses letramentos. Assim, considerando que a coleta é sempre seletiva e que não podemos captar todos os dados potenciais referentes a um fenômeno, tomei decisões estratégicas sobre o que priorizaria.

Parti do retrato geral da rotina da turma de adolescentes, obtido a partir da etapa de observação participante, onde tive uma primeira visão dos eventos que poderiam ser priorizados. Para discutir possibilidades e colher novas informações a respeito dos letramentos que representariam de forma mais efetiva o trabalho desenvolvido com os adolescentes, fiz uma reunião com a equipe da organização. Deste encontro, saímos com um cronograma de seis dias, com início previsto para fim de março e que duraria ao longo do mês de abril de 2018. Optamos por priorizar, para o acompanhamento e gravação, os eventos que ocorreriam nos encontros temáticos designados como letramento, teatro, gestão trabalhista e jornalismo, dentro de dias específicos da semana.

Para minimizar os efeitos da gravação, como inibir a ação e a expressão dos adolescentes, procurei dialogar com antecedência e constantemente com os participantes, tirando dúvidas e deixando, inclusive, que brincassem com a câmera antes de começar a operá-la, para que ficassem mais confortáveis e agissem de modo mais natural. O que pode também ter contribuído para que ficassem à vontade com a presença da câmera foi o fato de os adolescentes estarem acostumados a tomar parte de situações envolvendo filmagens em vídeo na Associação, principalmente nas atividades de jornalismo, de modo que as gravações ocorreram sem grandes transtornos ou interferências.

⁵⁴ Antes da efetivação desta etapa, foram realizadas conversas com os adolescentes, com a equipe da organização e com os familiares responsáveis, explicitando os riscos (por menor que fossem) que as pesquisas acarretam, no que se incluiu as questões associadas às gravações em áudio e vídeo. Apresentei as razões de incluir esse instrumento no processo de geração dos dados, assim como de que forma essas informações seriam utilizadas, garantindo que esse percurso se desenrolasse o mais transparente possível e que todos os agentes envolvidos se sentissem confortáveis para assinar os termos de consentimento e assentimento que autorizavam o estudo.

Assim como na anterior, as anotações de campo nesta etapa se realizaram por meio da observação direta e, depois, foram adensadas com descrições pós-facto, orientadas e sistematizadas por meio de um roteiro flexível de observação (próximo ao anteriormente utilizado⁵⁵), que priorizasse a identificação dos elementos que compunham os eventos de letramento: quem participava e como interagiam entre si, quais papéis e relações estavam em jogo, recursos e espaços mobilizados e como os participantes interagiam com eles.

Neste segundo momento, informações foram incorporadas a partir dos materiais gravados, enriquecendo os dados gerados. Enunciados orais, produzidos pelos adolescentes e pelo educador durante os eventos, foram selecionados e transcritos, para compor a análise e a compreensão dos letramentos identificados, assim como dos significados atribuídos e dos aspectos relativos às suas construções identitárias. Esses registros nortearam a construção posterior do panorama geral dos eventos de letramento.

4.2.3 CONSTRUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIAS ORAIS

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p.24).

Partimos do pressuposto de que, em pesquisas voltadas à investigação de trajetórias pessoais de usos da linguagem, é importante considerar os diversos âmbitos socializadores pelos quais circularam e circulam seus participantes, ou seja, os modos como se deram suas interações em relação à linguagem escrita em diferentes esferas, incluindo a família, a escola e outros espaços de participação social. De acordo com Vóvio e Souza (2005, p. 49), “no processo de geração de dados é preciso acessar o que foi construído, vivido e aprendido em relação à escrita, em contextos e situações específicos, em determinados quadros socializadores e ciclos de suas vidas”. Da mesma forma, torna-se relevante conhecer as reflexões que fazem sobre essas vivências e como esses diferentes contextos se relacionam.

⁵⁵ Apêndice F

Neste sentido, a produção de relatos autobiográficos apresenta-se como um poderoso instrumento metodológico que oportuniza o acesso às práticas das quais participaram os sujeitos em diferentes esferas sociais e a quem são os personagens envolvidos no seu processo de socialização, “tendo um caráter revelador a partir do microcosmo social de cada sujeito, carregando as marcas culturais que são apropriadas e interpretadas por ele” (VÓVIO, 1999, p.57). Este procedimento permite-nos conhecer as diversas vozes sociais advindas das experiências dos participantes em diferentes âmbitos, envolvidas no processo de construção de seus posicionamentos sobre si (VOLOSHINOV, [1929] 2017) e sobre as práticas de que tomam parte.

As investigações propostas por Bruner e Weisser (1995), ao passarem anos ouvindo pessoas de diversas idades, assim como famílias, falarem sobre si mesmas, consistiram em uma inspiração importante na sustentação da decisão pela utilização deste instrumento metodológico, assim como para o planejamento desta tarefa. De acordo com os autores, a elaboração de autobiografias tem um papel essencial para as pessoas, ao considerarem que as vidas são, na verdade, textos, sujeitos a revisões: a narrativa, enquanto princípio organizador da experiência humana e hábito que se prolonga por toda a vida, possibilita que reinterpretemos o relato sobre nós mesmos e nossas vivências e que atribuamos a elas significados socialmente compartilhados.

As convenções de estilo e gênero deste tipo de texto, que trazem limites não só “ao que dizemos quando falamos de nós mesmos, mas também a como dizemos, para quem dizemos e assim por diante” (BRUNER; WEISSER, 1995, p.141), são tão marcantes que direcionam até mesmo atividades solitárias que realizamos quando estamos sós, imersos em nossos pensamentos. A tarefa de contar uma história sobre si presume tornar a narrativa crível, na busca por uma verossimilhança que satisfaça a quem conta e a quem ouve, e sempre exige uma interpretação, isto é, uma administração dos fatos a serem relatados.

Neste estudo, a construção de autobiografias se deu por meio da produção de narrativas orais pelos adolescentes-participantes sobre eles mesmos e suas histórias. Essa etapa ocorreu após o período de observação participante e de gravações de eventos de letramento com a turma completa, e foi o primeiro momento em que tomaram parte apenas os quatro adolescentes escolhidos como representantes. Pressupomos que, ao textualizarem suas vidas, enquanto um processo de reconstrução e reinterpretação produzido pela memória, teríamos um meio pelo qual poderíamos conhecer suas experiências e o papel que atribuem à escrita e aos letramentos. Ao mesmo tempo, trata-se de um gênero que também se relaciona à capacidade de autoconsciência, ao proporcionar, além do relato seletivo do passado, um

mergulho reflexivo nos pensamentos e o estabelecimento de novas conclusões e previsões sobre si e o que se vive. Desse modo, os adolescentes seriam convocados a esse mergulho reflexivo.

Para Bruner e Weisser (1995, p.144), a autobiografia é uma estratégia retórica que separa quem está contando do ser passado, objeto da narrativa. “O eu que fala ou escreve vive na instância do discurso onde tenta personificar um ser criado a partir da memória”. O indivíduo é, ao mesmo tempo, narrador e protagonista: ele é responsável por organizar o conteúdo do texto e se encontra no centro dos eventos narrados. O narrador, ao refazer a trajetória do protagonista, tem a oportunidade de rever seus atos e interpretar suas vivências, em uma outra dimensão (em outro tempo e espaço), mobilizando um processo de autoanálise. Nesse sentido, a autobiografia “é um relato do aqui e agora cujo protagonista viveu no lá e então” (BRUNER, 1997 apud VOVIO, 1999, p.58).

Bakhtin ([1979] 1997) aponta para essa mesma direção, ao discutir a relação entre o autor e o herói dentro de uma experiência estética. Ele defende que, no caso do gênero autobiografia, o autor precisa se posicionar axiologicamente frente à própria vida, submetendo-a a uma valoração que transcenda os limites do apenas vivido, ou seja,

deve situar-se fora de si mesmo, viver a si mesmo num plano diferente daquele em que vivemos efetivamente nossa vida; essa é a condição expressa para que ele possa completar-se até formar um todo, graças a valores que são transcendentais à sua vida, vivida internamente, e que lhe asseguram o acabamento. Ele deve tornar-se outro relativamente a si mesmo, ver-se pelos olhos de outro (BAKHTIN, [1979] 1997, p.36).

Nessa perspectiva, remetendo-nos à epígrafe deste tópico, a elaboração da autobiografia pelos adolescentes configura-se como uma oportunidade de falar sobre si e o que lhes acontece, de parar, olhar de uma outra posição, refletir e atribuir significados às suas experiências e a quem se é nesse mundo. Atribuiu-se espaço privilegiado, já que são oportunidades de produzir relatos e reflexões sobre si, considerando o conteúdo desse tipo de texto e a sua estrutura narrativa, consoantes com os objetivos estabelecidos.

Por meio das produções de narrativas de si, temos acesso às experiências, histórias e memórias de vida dos adolescentes-participantes, àquelas que eles escolheram como representativas dentro de um grande repertório de acontecimentos (assim como àquelas que foram omitidas e indicam processos de apagamento), como as relacionam e como estas os tocam, reconhecendo elementos, mais e menos concretos, do relacionamento que têm com a escrita nas diferentes esferas.

Foi considerado ainda que uma autobiografia, além de responder a um gênero determinado e às condições imediatas de produção do enunciado, como forma de tornar o texto compreensível para um interlocutor específico, tem um caráter subjetivo. Envolve um eu que articulou diferentes vozes sociais de uma dada forma, em dado tempo e espaço, se referindo às suas experiências, não a partir da realidade em si, mas a partir de uma interpretação que faz sobre ela (VOVIO, 1999).

Os quatro adolescentes foram avisados com antecedência sobre a realização dessa atividade, por meio de um encontro dialogado no qual expus suas tarefas e objetivos, para que pudessem pensar sobre e se preparar, se assim julgassem necessário. Nessa conversa preparatória, ficou acordado que os participantes não precisariam estruturar sua autobiografia por meio de um depoimento escrito, mas que poderiam, caso se sentissem mais à vontade, como apoio ao relato oral. Eles foram convidados a trazer, no dia de sua realização, um objeto de valor simbólico (uma foto, um documento, uma carta ou qualquer outro material) com o qual se identificassem e que representasse sua trajetória de vida, contribuindo para essa produção.

Para a condução desse procedimento, baseamo-nos em um roteiro prévio criado⁵⁶, o qual facilitou minha atuação e contribuiu para que os adolescentes se sentissem à vontade. Como forma de sensibilização, cada um deles foi convidado a apreciar um videoclipe que abordava um jovem narrando seus projetos, percursos de vida, desafios enfrentados e alternativas construídas⁵⁷. Em seguida, foram estimulados a contar sobre seus sentimentos e percepções sobre o que assistiram. Só, então, solicitei que criassem suas próprias narrativas, de forma oral, na qual abordaram seu percurso de vida e quem são. Cuidei para que ficasse claro que a escolha em relação ao que narrar e como organizar o seu discurso era livre, e que a abordagem do objeto escolhido poderia ocorrer ou não, ao longo da narrativa.

Tal como estabelecido previamente, os depoimentos foram gravados em áudio e vídeo. Apenas uma das adolescentes solicitou que a gravasse apenas em áudio, julgando que assim se sentiria mais confortável. Durante as narrativas, eu, enquanto interlocutora direta, tomei as

⁵⁶ Apêndice G

⁵⁷ Os videoclipes selecionados, que variaram de acordo com o adolescente-participante, fazem parte da Coleção Subúrbia, disponível no Museu da Pessoa. Esses materiais tratam de histórias de vida de um grupo de atores que participou da minissérie Subúrbia (2012), produzida pela Rede Globo. Fonte: <<http://www.museudapessoa.net/pt/conteudo/colecao/suburbia-82561>>.

precauções para que não fizesse nenhuma interrupção ou contribuição, respeitando o tempo e as escolhas dos participantes. Os quatro adolescentes se mostraram à vontade ao longo do processo, mas, ao final, comentaram sobre um pouco de nervosismo, o que não pareceu influenciar consideravelmente em suas produções orais. Estas, duraram de 5 a 15 minutos, dependendo de cada um, e consistiram em criações autobiográficas singulares e representativas.

Um aspecto que deve ser destacado é relativo à situação discursiva imposta por esta tarefa. Os sujeitos da pesquisa sabiam que suas autobiografias se destinavam a mim, uma interlocutora conhecida, presente no momento de sua produção, exercendo influência sobre o que e como os adolescentes disseram. Mesmo sem intervir de modo direto, reagia ao que estava sendo narrado, sendo reconhecida como avaliadora do conteúdo e da forma do discurso (VÓVIO, 1999).

Todas as autobiografias foram transcritas, posteriormente, de acordo com os parâmetros indicados abaixo.

Quadro 3 – Normas utilizadas para as transcrições

“aaa”	(texto reportado)	discurso reportado
‘aspas’	(texto lido)	leitura de texto
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente, como uma pergunta
,	(vírgula)	entonação de continuidade
/	(sinal de barra)	marca de corte abrupto, truncamento
↑↓	(flechas para cima e para baixo)	alteração no timbre (mais agudo e mais grave)
::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>nunca</u>	(sublinhado)	sílabas ou palavras enfatizadas
PALAVRA	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h’s)	aspiração ou riso
.hh	(h’s precedidos de ponto)	inspiração audível
[]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
(+++)	(sinais de audição)	pausa longa, quando o tempo não é escopo de análise
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pode ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal, comentário da pesquisadora

Fontes: transcrições adaptadas das instruções para submissão de artigo para o periódico especializado *Research on Language and Social Interaction* (Lawrence Erlbaum), e também das convenções utilizadas em Kleiman (2001), Kleiman e Matencio (2005) e Sito (2010).

4.2.4 RODAS DE CONVERSA (GRUPOS FOCAIS)

As rodas de conversa, com emprego da metodologia dos grupos focais, fundamentam-se como situações dinâmicas e privilegiadas de interação nas quais os participantes, por meio da linguagem, produzem e dão sentidos aos enunciados. Elas possuem um caráter coletivo, possibilitando que se discorra sobre variados temas, os quais são escolhidos e organizados por um pesquisador e servem como motores da produção discursiva (VÓVIO; SOUZA, 2005).

Nesta pesquisa, essas rodas ganham importância por propiciar a construção de vínculos e relações de confiança entre os participantes e criar condições para que relatem e dialoguem acerca de suas autopercepções em relação às práticas de letramento que tomam parte na Associação. Por meio destas situações semiestruturadas, coletamos dados relativos aos valores, crenças, desejos, projetos, experiências pessoais e memórias de vida, envolvendo práticas de linguagem desses adolescentes-participantes, acessando informações, opiniões e histórias para além daquelas que a observação participante proporciona.

Pudemos, então, escutá-los e compreender os letramentos e seus significados pelo ponto de vista de seus participantes, o que gerou, também, a possibilidade de comparar o que fazem com o que declaram fazer. Ao tomar o dialogismo como intrínseco a qualquer interação e o interlocutor como parte do processo de produção de linguagem, Vóvio e Souza (2005, p.56) discutem o papel crucial deste na constituição dos significados. “A língua em funcionamento é lugar de manifestações enunciativas, é lugar de construção de identidades, o que não se faz sem contato com os outros e seus enunciados, a exemplo do que ocorre nos grupos de discussão”.

Nessas interações, houve a evocação de lembranças e ideias que não estavam suficientemente elaboradas e sistematizadas pelos seus participantes e, é por meio da linguagem em uso, que se inaugura um processo de recriação dessas experiências e de produção de novos significados. Deste modo, as rodas oportunizaram apreender a construção coletiva de significados pelos adolescentes: como negociavam posições e pontos de vista com outros participantes da roda, como criavam pontes entre seus próprios discursos e os dos outros para que se fizessem compreender e compreendessem aos outros, como estabeleciam comparações, e como reconfiguravam suas próprias histórias (VÓVIO, 2007).

Ao construírem narrativas acerca das experiências vivenciadas na Associação e associadas a outros âmbitos e momentos de suas vidas, os adolescentes vão atribuindo significados ao que vivem, revelando e compondo suas identidades:

Ao trazer para seus relatos a interpretação de eventos significativos para suas vidas, esses sujeitos tornaram visíveis os fios dos discursos com os quais tecem suas identidades, mesmo que de modo instável e episódico, e contaram sobre as práticas de letramentos que realizaram em diversos momentos de suas vidas (SOUZA, 2009, p. 111).

Organizamos duas rodas, realizadas em semanas diferentes, a partir dos focos de intervenção e análise previstos nesta pesquisa. Essas consistiram em sessões coletivas de conversas dirigidas com os quatro adolescentes (os mesmos que participaram da elaboração das autobiografias), mediadas por mim e planejadas, por meio de roteiros semiestruturados, que consideraram os processos e os conteúdos das etapas anteriores de geração de dados.

Um aspecto que merece ser destacado neste processo é que as rodas foram conduzidas de forma flexível e dinâmica. Mesmo contando com roteiros semiestruturados⁵⁸, busquei garantir espaços de aprofundamento e expansão dos discursos produzidos por esses adolescentes e estimular as trocas entre pares. Esses cuidados foram fundamentais para que se viabilizassem situações na quais “experiências socioculturais seriam desveladas, por meio da linguagem, descortinando trajetórias de sujeitos com distintas histórias” (SOUZA, 2009, p. 101).

Cada uma das rodas de conversa teve, como norteadores, perguntas-guias, as quais orientaram as propostas e dinâmicas realizadas. A primeira, teve como questões principais: *Por que frequento a Associação Bom Pastor? O que faço na minha rotina dentro do espaço?* Já, a segunda roda, teve como eixo condutor: *Que significados atribuo às práticas que participo na Associação?* Esses dois grupos focais contaram com estratégias e recursos variados que proporcionaram que os adolescentes se conectassem com as propostas, acessassem aos registros mentais sobre suas experiências na organização social e, assim, refletissem e dialogassem sobre elas. Dentre os principais, destacam-se o uso de filipetas indicando os temas norteadores dos encontros, de cada dia da semana; a disponibilização de imagens (fotos) dos adolescentes tomando parte de eventos específicos de letramento na organização; e a seleção de trechos de gravações em vídeo dos adolescentes participando dessas práticas.

⁵⁸ Apêndice H

Além destas estratégias, os dois grupos focais realizados tiveram momentos de sensibilização no seu início, a partir de leituras compartilhadas de textos⁵⁹, que buscaram criar condições favoráveis para o processo de reflexão e diálogo, sintonizando os adolescentes com a temática, objetivos e com o percurso dos encontros como um todo.

Decidimos por, num primeiro momento, não lançar questões que interpelassem os adolescentes diretamente sobre a leitura e a escrita. O intuito foi o de verificar se os participantes destas rodas de conversa abordavam essas situações espontaneamente no seu discurso, reconhecendo-as como partes constituintes e importantes dos eventos de que participam, ou se não percebiam tais associações. Parti, então, do que os adolescentes trouxeram, do que eles disseram sobre a Associação como um todo, para, em seguida, fazer indagações focadas nos letramentos.

As rodas transcorreram de forma tranquila e proveitosa (apesar da ausência de um participante no primeiro e outra no segundo, por questões de saúde). Ambos os encontros duraram um pouco mais do que o tempo determinado (ultrapassando às 1h30 inicialmente previstas, para cada um), devido à motivação dos participantes em expor suas ideias e percepções (eles ainda indagaram o porquê de *ter que acabar*, esboçando um desejo de continuar). As duas rodas foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas e decupadas para análise, partindo dos mesmos parâmetros que orientaram as transcrições das autobiografias, descritos acima.

4.2.5 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

A entrevista é uma importante estratégia para a geração de dados em pesquisas qualitativas, ao configurar-se como uma técnica fundamental para acessarmos informações específicas e necessárias à abordagem do problema em questão, superando generalizações estereotipadas e referências soltas sobre o objeto de estudo e seus sujeitos. No caso dos adolescentes, as entrevistas apresentaram-se como uma alternativa relevante para o aprofundamento de elementos autobiográficos, permitindo complementar, enriquecer e entrever aspectos das narrativas de si pouco explorados (SOUZA, 2009), assim como para a

⁵⁹ Texto da primeira roda: “Olhares de pedra”. In: PETIT, Michele. A arte de ler: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Ed. 34, 2009, p. 71-75. Texto da segunda roda: “Sabe com quem está falando?”. In: RUFFATO, Luiz. Minha primeira vez. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2014, p.11-13.

obtenção de dados mais detalhados e contextualizados acerca de suas autopercepções em relação aos letramentos de que tomam parte no Bom Pastor.

No caso do educador social da turma, visávamos identificar tanto seus pressupostos, objetivos e visões de mundo, que orientaram o planejamento dos eventos de letramento, quanto o modo como ele compreendia, significava e avaliava a participação do grupo nessas práticas, nas quais atuava como mediador. Nesta pesquisa, concebemos o educador como um interlocutor ativo e responsivo nas práticas discursivas observadas, construindo-as e se construindo por meio delas (BAKHTIN, [1979] 1997; MOITA LOPES, 2002), portanto, sua voz é de grande valia.

Efetuei cinco entrevistas, as quais foram planejadas previamente por meio de roteiros semiestruturados⁶⁰, como parâmetros orientadores para os diálogos. Os temas dos blocos de questões para os adolescentes-participantes estruturaram-se da seguinte forma: identidade social; família; acesso e oportunidades; experiências no espaço socioeducativo; atividades marcantes no espaço socioeducativo; espaço socioeducativo e experiências de letramento; experiências cotidianas relacionadas à leitura e à escrita; e projetos de vida. Já para o educador social foram: dados pessoais e trajetória formativa; experiências com a leitura e a escrita; atividades socioeducativas desenvolvidas com os adolescentes; atividades socioeducativas de destaque; e práticas socioeducativas e experiências de letramento. Em ambos os casos, usei, como sensibilização, a leitura conjunta de um texto previamente selecionado, para mobilizar a reflexão e o relato de suas experiências cotidianas envolvendo a leitura e a escrita⁶¹.

As entrevistas duraram cerca de uma hora, cada uma, e se caracterizaram pela densidade, envolvimento e interesse dos adolescentes e do educador no processo. Podemos dizer que os cuidados, tomados por mim, para que se criasse uma relação de cumplicidade e de respeito com os participantes, considerando seus ritmos, limites e escolhas sobre o que dizer e como dizer, proporcionaram um espaço favorável à evocação dos acontecimentos. Tal como aponta Lahire (2002, p.79 apud VÓVIO; SOUZA, 2005, p.52), “no fundo, o entrevistado sempre diz a sua ‘vida’ (suas práticas, suas opiniões, seus gostos, suas emoções...) através da estrutura de uma interação pesquisador/pesquisado”. Todas as

⁶⁰ Apêndice I

⁶¹ O texto utilizado foi: “Foram muitos os meus professores”, de Bartolomeu Campos Queiroz. In: ABRAMOVICH, Fanny (org). Meu professor inesquecível. São Paulo: Gente, 1997, p. 25-33.

entrevistas foram gravadas por meio de áudio e, em seguida, transcritas, de modo seletivo, para a análise, de acordo com as mesmas normas das outras transcrições realizadas neste estudo.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E CATEGORIAS ANALÍTICAS

Partindo do quadro teórico assumido nesta pesquisa e dos dados gerados, apresentamos neste tópico os procedimentos e as categorias de análise tomados como relevantes para que respondamos às questões deste estudo, assim como discutimos as implicações dessas escolhas metodológicas. O corpus de análise pode ser sintetizado da seguinte maneira:

Quadro 4 – Configuração do corpus de análise

Tipo	Instrumentos	Quantidade	Corpus de análise
Dados observados	Observação participante da organização e turma.	15h de observação, distribuída por 5 dias (sendo 3h por dia).	Registro em notas de campo e organização dos dados em um quadro descritivo de eventos.
	Gravação em áudio e vídeo dos eventos de letramento.	18h de gravação, distribuída por 6 dias (sendo 3h por dia).	Registro em notas de campo, transcrições dos vídeos e organização dos dados em um quadro descritivo de eventos.
Dados orais	Elaboração de autobiografias orais.	2 autobiografias orais construídas pelos adolescentes, com duração entre 5 e 15 minutos cada.	Transcrições das narrativas autobiográficas.
	Rodas de conversa.	2 rodas de conversas realizadas, com duração de cerca de 1h30 cada (3h horas no total).	Transcrições das rodas de conversa.

	Entrevistas semiestruturadas individuais	3 entrevistas realizadas (duas com os adolescentes e uma com o educador), com duração de cerca de 1h cada (3h no total).	Transcrição seletiva ⁶² das entrevistas individuais.
--	--	--	---

Os dados selecionados e construídos para compor o processo de análise, a partir dos diversos instrumentos metodológicos utilizados, foram organizados e divididos em dois blocos nessa pesquisa, com a proposta de responder às indagações inerentes aos diferentes objetivos específicos, tal como pode ser visto nos itens descritos a seguir.

4.3.1 COMO ACESSAR E COMPREENDER OS EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Nesta pesquisa, adotamos a perspectiva dos Estudos do Letramento, que considera os letramentos como caminhos culturais gerais de utilização da linguagem escrita pelas pessoas em diferentes esferas sociais, sendo estes situados e variáveis. São moldados por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, direcionando quem pode produzir e ter acesso a eles (STREET, 2010, 2014; BARTON; HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 1995, 2001, 2010).

Os princípios que contribuíram para a análise dos dados observados neste estudo partiram, principalmente, das pesquisas desenvolvidas por Barton e Hamilton (2000) e no modo como propõem uma teoria social do letramento. Para esses autores, a unidade básica dessa teoria são as práticas de letramento e eles apontam para o seu caráter abstrato, já que estas não se restringem às atividades e tarefas observáveis (os eventos) e abarcam processos internos dos participantes, como valores, atitudes, sentimentos, relações sociais, consciência de letramento, como as pessoas falam sobre e como fazem sentido de letramento. Os eventos de letramento, por sua vez, são entendidos enquanto atividades observáveis que nascem de práticas e são modelados por elas. O texto seria, então, o terceiro elemento dessa teoria, como parte fundamental de qualquer evento: há, de maneira geral, um texto escrito (ou textos) central, a partir do qual se conversa sobre e se relaciona. Portanto, “o letramento é mais bem

⁶² Selecionamos trechos específicos de cada entrevista, considerados relevantes no processo de análise: dados relativos às percepções dos adolescentes e do educador a respeito das práticas de letramento realizadas na organização social, os quais reiteravam, se contrapunham ou complementavam as informações encontradas na fase de observação e gravação dos eventos, nas autobiografias e nas rodas de conversa.

compreendido como um conjunto de práticas sociais, que podem ser inferidas (observáveis) de eventos mediados por textos escritos” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9).

A observação e a análise dos eventos registrados em vídeo e dos textos que mediavam as interações foram os pontos de partida para se acessar e compreender aspectos sobre as práticas de letramento presentes na turma de adolescentes. Ao assumirmos essa perspectiva, tornou-se possível desvelar o que os participantes fazem com os textos, isto é, examinar como os textos presentes na organização social adentram a experiência de vida dos adolescentes.

Para organizar um quadro descritivo-analítico dos eventos de letramento identificados durante o período de observação participante e de gravações, utilizamos as categorias propostas por Hamilton (2000), a partir de seu estudo sobre imagens prototípicas (fotografias que circulavam na mídia impressa), envolvendo pessoas interagindo com os textos, realizado na Inglaterra. A autora propõe que, a partir de uma análise minuciosa dessas imagens, podem ser observados elementos visíveis à respeito do que as pessoas estão realizando com a escrita: os participantes, os ambientes, os artefatos e as atividades; e, também, componentes não-visíveis, que podem ser inferidos a partir dos dados visuais, estando presentes nos modos de ação e nos textos que compõem essas imagens: participantes ocultos, domínio de práticas, outros recursos e rotinas estruturadas e trajetórias.

Dessa forma, este modelo analítico inspirou a abordagem dos eventos de letramento com adolescentes, partindo da identificação de seus elementos visíveis e não visíveis. O quadro 5 apresenta as categorias empregadas a partir de Hamilton (2000) e as adaptações necessárias a esse estudo: a substituição de domínio de práticas por esferas sociais de atividade⁶³.

Quadro 5 - Unidades de análise de eventos de letramento

Elementos visíveis dentro dos eventos de letramento	Elementos não visíveis dentro dos eventos de letramento
---	---

⁶³ Essa substituição conceitual-metodológica se justifica, tal como aprofundado no capítulo 3 desta pesquisa, pela abrangência da ideia de esfera discursiva como organizadora da ampla diversidade de textos, gêneros e práticas de letramento, em relação aos vários contextos em que se constituem e circulam. Esta concepção refere-se tanto à situação concreta quanto ao tempo histórico em que um enunciado é produzido, entendendo que cada campo de criatividade ideológica tem sua própria forma de se orientar e de refratar a realidade (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992 apud ROJO, 2010), o que pressupõe uma interlocução entre as esferas. Já o conceito de domínio, foi criado por Barton e Hamilton (2000) para estabelecer limites relativamente estáveis entre os diferentes contextos: apesar de reconhecer a possibilidade de movimentos entre os limites, compreende-se os diversos domínios como campos mais estanques.

Participantes: pessoas interagindo em torno de textos escritos.	Participantes ocultos: pessoas ou grupos de pessoas envolvidos em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, de regulação/controlado de textos escritos.
Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais as interações se desenrolam.	Esferas sociais de atividade dentro das quais os eventos acontecem, considerando seus sentidos e suas funções sociais.
Artefatos: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos e gêneros mobilizados).	Outros recursos que agregam ao evento de letramento valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentidos, habilidades e conhecimentos.
Atividades: as ações desenvolvidas pelos participantes no evento de letramento.	Rotinas estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações: regras de apropriação e de elegibilidade (quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares).

Fonte: Hamilton, 2000.

Ao se considerar a riqueza dos dados coletados e se constatar a complexidade dos eventos nos quais os adolescentes participavam (envolvendo uma diversidade de etapas, funções, recursos e processos), optamos por transpor os dados dos relatos de campo e das gravações e transcrições em um quadro capaz de evidenciar os seus elementos e estabelecer um panorama analítico geral dos eventos de letramento observados.

Para a elaboração desse quadro (modelo apresentado a seguir), além dos conceitos já abordados neste tópico, nos baseamos também nas ideias de atividade e tarefa criadas por Schneuwly (2009), empregadas pelo autor por conta do caráter didático desses termos em processos de ensino e aprendizagem. Essas concepções permitiram, neste estudo, um aprofundamento do olhar para os eventos e suas particularidades.

- Atividade: o que se tem como proposto a fazer, de modo a manipular e trabalhar com dado objeto ou tema (SCHNEUWLY, 2009). As atividades foram aqui compreendidas como as partes que compõem um evento;
- Tarefa: diz respeito às ações relacionadas a cada atividade, focalizando, de maneira mais detalhada, o como os adolescentes-participantes respondem às propostas (SCHNEUWLY, 2009), como agem (individualmente e em grupo) para a sua realização e como utilizam o tempo durante o evento.

Quadro 6- Estrutura do quadro analítico de eventos de letramento

EVENTOS DE LETRAMENTO	ATIVIDADES	TAREFAS/AÇÕES	ESPAÇOS, ARTEFATOS E
-----------------------	------------	---------------	----------------------

			PAPÉIS MOBILIZADOS
1. Participantes:			Espaço: Recursos: Gêneros: Papéis:

Por conta da dimensão desse panorama, que sistematiza todos os eventos de letramento verificados durante a geração de dados, optamos por focalizar alguns deles, tomados como representativos da diversidade de recursos mobilizados, das formas de participação e dos exemplares de gêneros produzidos e que circularam nos eventos, o que permitiu nos aproximarmos das práticas de letramento e suas peculiaridades.

Torna-se importante considerar que os dados orais transcritos, ou seja, o que os adolescentes dizem sobre as situações mediadas pela língua escrita das quais participam na Associação (que serão abordados de forma mais aprofundada para responder a outros objetivos, como veremos a seguir), também compuseram a análise desses eventos de letramento, principalmente no que diz respeito ao acesso aos seus elementos não-visíveis.

4.3.2 COMO SURPREENDER OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS ADOLESCENTES ÀS PRÁTICAS E A FORMA PELA QUAL SE CONSTITUEM IDENTITARIAMENTE

Além da organização de um quadro descritivo dos eventos de letramento da Associação Bom Pastor, com a identificação de seus padrões e regularidades, pretendemos acessar os significados atribuídos pelos adolescentes, a fim de chegarmos às práticas de letramento das quais tomam parte. Com esse intuito, fez-se necessário entrar em contato com os participantes dessas interações, interpelando-os (STREET, 2008) e compreendendo seus posicionamentos.

Desse modo, foram desenvolvidas situações orais, nas quais os adolescentes (e também o educador) expuseram suas percepções sobre suas trajetórias, seus projetos e as experiências vivenciadas com e a partir da modalidade escrita de língua na organização (no que se inclui os seus efeitos). Assim, o corpus que constituiu essa etapa de análise centrou-se nos dados orais transcritos referentes a quatro adolescentes: suas autobiografias e seus depoimentos nas rodas de conversa e nas entrevistas individuais. Cabe ressaltar que, em relação às autobiografias e entrevistas, por conta da dimensão deste estudo, consideramos os dados discursivos de apenas dois deles, os quais apresentaram enunciados representativos e de especial relevância frente aos objetivos desta pesquisa.

Como já visto, a teoria enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1976, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1929] 2017) e seus fundamentos proporcionam ferramentas que contribuem amplamente para a compreensão do que está em jogo frente a uma situação discursiva: permitem avançar não apenas em relação à análise da parte concreta, ou seja, de seus elementos verbais, mas desvelar também seus componentes extraverbais, abrangendo o horizonte sócio-histórico compartilhado pelos interactantes, na enunciação. Dentro desta perspectiva, para se acessar os significados de um enunciado específico, torna-se necessário entender a posição que os sujeitos ocupam na interação, assim como as condições de produção de seus discursos: o que se diz, para quem se diz, quando, onde e como se deu essa produção discursiva.

Para a compreensão de quais são os elementos presentes e de que forma os adolescentes estruturaram as narrativas nas quais abordaram suas experiências, utilizamos os postulados de Bruner (BRUNER; WEISSER, 1995). Como vimos no tópico anterior, o autor propõe que, no processo de produção de uma narrativa sobre si, a vida é transformada em textos, pode assim ser conhecida e torna-se passível de interpretações. A autodescrição é entendida, então, como uma poderosa maneira de harmonizar e direcionar como nos comportamos e sentimos, atribuindo significados culturalmente partilhados às experiências.

Para a análise, principalmente, no que diz respeito às autobiografias (mas que se estendeu, em certa medida, para o olhar para os outros depoimentos desenvolvidos pelos participantes), tomamos como base três categorias propostas pelo autor na produção de narrativas de si (BRUNER; WEISSER, 1995):

- a) Marcos e acontecimentos: buscamos, nos textos orais produzidos, a identificação dos acontecimentos selecionados pelos participantes como representativos na caracterização de suas trajetórias pessoais. Essa perspectiva proporcionou a observação tanto do modo como organizavam suas narrativas em relação à sequência temporal, quanto no que dizia respeito à densidade de suas construções discursivas, ou seja, à quantidade de acontecimentos tomados como representativos de suas vidas (VOVIO, 1999). Os marcos de vida identificados, a partir do destaque de trechos que se configuraram como ações ou fatos marcantes, no caso da autobiografia, foram organizados em uma lista para facilitar sua análise;
- b) Crônicas: após o reconhecimento desses marcos, identificamos as pequenas crônicas que foram construídas pelos adolescentes em seus textos, ou seja, como conjuntos específicos de acontecimentos foram organizados em

“coágulos de significados”, delimitados por períodos de vida ou pelas situações vivenciadas. Essas crônicas, junto aos conteúdos que compunham cada uma delas, foram sistematizadas em quadros analíticos (no caso das autobiografias), os quais contribuíram para a análise da sequência cronológica dos textos, assim como para o estabelecimento de associações entre as experiências (VOVIO, 1999);

- c) Trechos de caráter avaliativo ou de autoanálise: em relação ao funcionamento do discurso, observamos, principalmente, a capacidade de autoanálise assumida pelos participantes, com a proposta de ajustar e controlar seu discurso em função da situação comunicativa. Identificamos, durante as autobiografias e nos demais enunciados produzidos, momentos nos quais eles formularam reflexões acerca de seus comportamentos, valores e atitudes, assim como avaliações sobre suas situações de vida. Os principais trechos e unidades de ideias foram analisados e serão apresentados, principalmente, no capítulo 6 desta pesquisa.

Esses trechos, nos quais se desvelaram autoanálises dos participantes acerca de como se enxergam, como se comportam e como se avaliam nas relações com as outras pessoas, se configuram como situações privilegiadas para se acessar os significados que atribuem às suas experiências envolvendo a modalidade escrita da língua e a si próprios. As narrativas e relatos sobre si dos quais os adolescentes lançaram mão para produzirem suas respostas evidenciam como eles significam o processo vivido, ao se posicionarem e descreverem modos de ação para lidar com condições diversas. Ao elaborarem autoavaliações, reverem seus atos e comportamentos e interpretarem situações vividas, tornou-se possível objetivar a própria história com a leitura e escrita e as relações que estabelecem por meio dessas práticas (BRUNER, 1997 apud VOVIO, 2007).

Nesse sentido, a noção de alteridade, a partir da perspectiva do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1976, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1929] 2017), fundamentada na ideia de que o eu se realiza a partir do outro, é essencial como ferramenta de análise dos dados deste estudo: é a presença do outro, com o qual estamos engajados no discurso, que molda o que dizemos e, assim, como nos percebemos. Tanto nas autobiografias elaboradas, quanto nos trechos de autoanálise, os adolescentes precisaram se transformar em um outro em relação a si; havia um excedente de visão, no tempo e no espaço, que possibilitou o posicionamento axiológico frente à própria vida e a criação de sentido às suas memórias.

Além do conceito de alteridade, essa abordagem contribuiu fundamentalmente ao trazer o pressuposto do dialogismo, assim como as categorias tema, significação e vozes sociais, aprofundados no capítulo 3. Cada texto selecionado a ser analisado foi tomado como um objeto linguístico-discursivo, social e histórico, composto por múltiplas vozes (muitos outros textos, manifestações discursivas e já ditos) que se entrecruzam, se complementam, respondem umas às outras ou se questionam entre si no interior da trama desses fios, sustentando o posicionamento dos adolescentes. Assim, buscamos surpreender, tanto a situação concreta de interação entre interlocutores (adolescentes e pesquisadora), quanto as posições valorativas assumidas, associadas ao conjunto de vozes históricas convocadas no âmbito do enunciado individual, ou na dinâmica do discurso interior (VOLOSHINOV, [1929] 2017), chegando-se, assim, ao tema da produção discursiva.

Tal como aponta Bakhtin (1988), é a partir do diálogo que os sujeitos mobilizam vozes sociais diversas, no processo de responder à palavra do outro. Ao desvelarmos as vozes, tanto as visíveis quanto as apagadas, que os adolescentes (e também o educador) escolhem e articulam⁶⁴, dentro do caldo social em que estão imersos, nos aproximamos dos significados que eles atribuem às experiências que participam e, assim, de como se posicionam em relação a si e aos seus projetos de futuro. Ou seja, surpreendemos que identidades os participantes (re)constroem, quando interpelados sobre os letramentos e sua história.

As ideias desenvolvidas por Moita Lopes (2002) articulam as noções até aqui abordadas, também compondo o olhar para e a análise dos dados orais produzidos pelos participantes desta pesquisa. De acordo com esse autor, “é por meio desse processo de construção de significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem” (MOITA LOPES, 2002, p.30). Partindo dessa concepção de discurso como ação, tão importante quanto analisar os significados construídos no processo, foi a compreensão das diferentes formas utilizadas pelos participantes para interagir por meio do discurso, proporcionando o acesso a como eles veem a realidade e a si mesmos nela (SHOTTER, 1989 apud MOITA LOPES, 2002).

⁶⁴ O conceito de silenciamento de vozes sociais articula-se a um movimento de não reconhecimento da palavra de grupos culturalmente excluídos, frente à legitimidade constituída por discursos hegemônicos disseminados na sociedade. Seus saberes são ignorados, suas falas ridicularizadas, suas vozes caladas e suas práticas invisibilizadas por grupos dominantes, em diferentes cenários (KLEIMAN; SITO, 2016). A teoria bakhtiniana permite conhecer essas vozes, ao considerar a natureza dialógica da linguagem e o seu silenciamento ou apagamento enquanto uma construção social e histórica.

Nesse sentido, Moita Lopes (2002) apresenta a narrativa como um caminho para o acesso às produções identitárias, atualizadas por meio do discurso. Ao analisarmos essas histórias sobre a vida social, identificadas nos enunciados dos adolescentes, como pacotes de conhecimentos sobre como as coisas do mundo são e sobre que ações são possíveis, onde ecoam outros discursos a que eles são expostos em outras esferas (como na mídia, na família e na escola), podemos compreender como eles se posicionam em relação a si mesmos, legitimando ou questionando determinadas identidades sociais.

Portanto, no processo de análise de dados, temos a possibilidade de surpreender os significados que os adolescentes atribuem e as identidades que eles constituem por meio dos enunciados produzidos (quando interpelados sobre sua história e sobre as práticas de letramento que realizam); que por sua vez, não são tomados como estanques, mas sim como inseridos em determinado contexto social e histórico. Assim, nesta pesquisa, mais importante do que o que os participantes fazem em relação à leitura e à escrita, é como eles significam e se posicionam em relação a essas práticas: como eles relacionam e atualizam diferentes vozes sociais que atravessam os seus enunciados e que atributos mobilizam para se construir identitariamente, ou seja, que posições afirmam, apagam e se opõem por meio de seu discurso, tornando-o único e próprio.

Entendemos que para se acessar, de forma mais aprofundada, o que os participantes dizem sobre as experiências que vivenciam, é necessário conhecer que situações são essas, ou seja, o contexto sobre do que falam. Assim, tal como salientado no item anterior desse tópico, não é possível desmembrar a relação entre a análise dos eventos de letramento que os adolescentes participam (dados observados) do processo de compreensão de seus discursos – do que dizem sobre eles e como significam (dados orais). A separação que se estabelece neste tópico tem como função apenas facilitar a organização e o entendimento das categorias de análise.

4.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A partir dos dados advindos das construções autobiográficas, rodas de conversa, entrevistas individuais, observação dos eventos de letramento, conversas informais e de respostas a breves questões propostas aos responsáveis no Termo de Consentimento Livre

Esclarecido (TCLE)⁶⁵, traçamos um breve perfil dos participantes e do educador social da turma, apenas para familiarizarmos os leitores. Para tanto, construímos “minicurrículos”, validados a posteriori pelos participantes, de modo a chegarmos em versões que os representassem, ou seja, que garantissem as apresentações deles por eles mesmos⁶⁶.

4.4.1 ADOLESCENTES-PARTICIPANTES DA PESQUISA

A turma participante da pesquisa é formada por 26 adolescentes, sendo 11 homens e 15 mulheres, com idades entre 11 e 15 anos. Estes são, na sua maioria, assim como grande parte do público que frequenta a Associação, pertencentes a famílias perpassadas por situações de vulnerabilidade social, inerentes ao território em que estão inseridas. Em relação ao nível de escolaridade dos responsáveis que assinaram a autorização do estudo (20 mães e 6 pais), apenas 8 finalizaram o Ensino Médio, um destes com curso superior e outro com pós-graduação. Entre os 18 restantes, 6 não têm o Ensino Fundamental completo, um assinalou a opção *sabe ler e escrever, mas não frequentou a escola*, 2 completaram até o Ensino Fundamental, 7 têm o Ensino Médio incompleto e 2 não responderam. Apesar de as famílias, como um todo, não estarem habituadas ao consumo cultural, os adolescentes demonstram, no Bom Pastor, um especial interesse por música (tocar ou cantar) e também por teatro, áreas fortes na organização.

A grande maioria destes adolescentes (20, de acordo com as autorizações) mora próxima à organização, no próprio bairro, Jardim Aracati, o que possibilita que eles se locomovam até o espaço a pé e sejam frequentes. Aqueles que vivem em outra região, todos em bairros próximos (principalmente no Cidade Ipava), dependem de ônibus ou de carona para ir até a organização. Alguns dos adolescentes mais velhos estão em busca de emprego ou fazem “bicos”, como de auxiliar em buffets e vendedor, para contribuir com a renda da família.

⁶⁵ No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a partir do qual os pais e responsáveis autorizaram a participação dos adolescentes neste estudo, incluímos questionamentos breves e pontuais para que respondessem a respeito do bairro onde moram, grau de parentesco com o participante e seu grau de escolaridade (sendo os dois últimos questões de múltipla escolha).

⁶⁶ Após fazermos uma primeira versão dos perfis desses quatro adolescentes e do educador social, a partir dos dados coletados mediante os diferentes instrumentos aplicados, realizamos uma breve conversa individual com cada um desses participantes, apresentando-lhe a descrição e propondo-lhe que a analisasse e alterasse o que considerasse necessário, para que fosse identificado na pesquisa de modo confortável. Nesse processo, os participantes se mostraram satisfeitos com as apresentações de si (já que elas buscaram ser o mais coerentes e fidedignas possíveis com os dados previamente gerados), apenas acrescentando uma ou outra informação secundária.

Tal como pontuado pelo educador da turma, e verificado no período de observação, esses adolescentes se caracterizam a partir de uma variedade de perfis e necessidades, ao contrário da turma da manhã, onde se verifica uma maior homogeneidade no grupo. Parte deles enfrenta questões complicadas relacionadas à família e à realidade socioeconômica, que influenciam em como se comportam e se relacionam na organização social. Dentre elas, dois temas recorrentes relatados pelo educador (já que muitos adolescentes trazem essas situações a ele, pelo vínculo estabelecido) são de casos de suicídio (com mais frequência) e de assédio sexual doméstico, os quais são acompanhados pela equipe da organização (que aciona os órgãos responsáveis, como apoio).

A seguir, apresentamos, a partir de informações mais aprofundadas, os perfis dos quatro adolescentes-participantes que tomaram parte da elaboração de autobiografias, das rodas de conversa e das entrevistas, além das outras etapas de coleta de dados⁶⁷.

- a) **Duda:** 12 anos, parda, mora com os pais, um irmão e uma irmã (os dois mais velhos) em uma casa localizada em uma viela próxima à organização, no Jardim Aracati, local que vive desde que nasceu. Seus pais vieram do interior da Bahia para São Paulo, em busca de uma vida melhor. Considera sua tia, irmã da sua mãe que sempre cuidou dela, como uma segunda mãe. É extrovertida, gosta bastante de ler, dançar, brincar, fazer teatro e capoeira. Sonha em ser dançarina de ballet ou atriz e, também, em conhecer o mundo. Nas horas livres, costuma ler livros, mexer no celular, cozinhar com as primas e a mãe, a partir de receitas diferentes que encontra em vídeos na internet, e jogar stop e outras brincadeiras envolvendo músicas, também com as primas. Nos fins de semana, quando o pai está de folga, costuma ir com a família ao shopping ou à casa de amigos e familiares. Entrou na Associação quando tinha três anos e os seus irmãos já participavam das atividades, depois que sua mãe descobriu essa organização enquanto caminhava pelo bairro. Considera o Bom Pastor a sua *segunda casa*, onde se sente muito à vontade, e acredita que ficou mais livre e menos tímida depois que começou a frequentar as atividades.
- b) **Danilo:** 15 anos, pardo, considera-se bastante religioso, alegre e extrovertido. Gosta muito de atividades culturais, como tocar violão, praticar capoeira e atuar em peças de

⁶⁷ Os adolescentes e o educador social aparecem aqui identificados com os seus nomes originais (sem o uso de nomes fictícios), como forma de valorizar a sua participação neste estudo. Esta decisão foi tomada em conjunto com a gestão da Associação e com seus participantes, e efetivada a partir de autorização de cada um deles. Foi firmado um compromisso em relação à execução de um trabalho responsável, que garanta a fidedignidade das informações apresentadas. Já em relação à identidade racial/étnica dos sujeitos deste estudo, vale ressaltar que esta foi definida de acordo com a autodeclaração dos mesmos sobre este aspecto.

teatro, além de andar de skate na praça, jogar futebol e videogame, conversar e encontrar os amigos, ajudando-os com os seus problemas. Mora bem próximo à organização social, com os pais e duas irmãs mais novas, e seus avós maternos moram no andar de cima de sua casa. Conta que sua família é bastante unida e que já passaram por muitas dificuldades, momentos os quais *nunca se afastaram de Deus*. Juntos, vão com frequência à Igreja Católica e costumam jantar, tomar decisões, comemorar aniversários, ir ao shopping, parques e ao cinema. Se considera companheiro e disposto, gosta de aconselhar as pessoas próximas e de cuidar de animais. Deseja para o seu futuro *mais cultura e liberdade de expressão* e sonha em ser ator e músico. Frequenta o Bom Pastor desde cerca de seus seis anos, quando a mãe, que é professora, ficou sabendo das atividades por meio de uma colega de trabalho, a qual também era educadora no local. Acredita que participar da organização lhe proporcionou muitas amizades verdadeiras e contribuiu para que desenvolvesse a criatividade, descobrisse a paixão pela cultura e perdesse o medo em se expor e se apresentar.

- c) **Douglas:** 13 anos, negro, se considera extrovertido, simpático, estudioso, alguém que gosta de ver o lado bom das coisas e conversar com as pessoas, independente da opinião delas. Gosta de jogar futebol, de escrever e inventar histórias, principalmente, relacionadas ao drama e à comédia, e é apaixonado por fazer teatro. Viveu até seus nove anos na Bahia, uma parte do tempo com a avó, quem o ensinou a escrever; com essa idade, a mãe, que já morava em São Paulo, o trouxe para viver com ela. Hoje, mora próximo ao Bom Pastor, no Jardim Aracati, com a mãe, o padrasto, um irmão mais novo e a tia. Considera sua família unida e batalhadora e, juntos, gostam, quando é possível, de *almoçar fora e sair da rotina*. Ele gosta de *combinar na internet* com os amigos da escola e sair com eles, principalmente, para uma praça ou parque, onde jogam futebol, jogos no celular, conversam e fazem piadas. Tem muitos sonhos, que pretende se esforçar para alcançar, enfrentando as dificuldades que acredita ter por morar na periferia. Começou a participar das atividades na organização social com 10 anos, pois a mãe queria que ele *fizesse cursos* no tempo em que não estava na escola. Quando entrou, não queria muito, pois achava que iria para *outra escola* e, aos poucos, foi se enturmando, descobriu sua paixão pelo teatro e hoje não gosta de *faltar nem um dia*.
- d) **Thauany:** 15 anos, parda, sempre morou na periferia, apesar de, algumas vezes, ter mudado de região e de escolas. Mora com mãe em um bairro vizinho ao da

organização, seus pais são separados há dois anos. Eles sempre trabalharam juntos e muito e, na infância, uma de suas tias cuidou muito dela, a quem considerava uma *segunda mãe*. É estudiosa, extrovertida, alegre e diz que é difícil as pessoas a verem triste. Considera que *faz parte da sua identidade* ver as pessoas felizes e *fazer tudo por elas*. A família já passou por muitas dificuldades, tanto financeiras, quanto por doenças, da avó e da tia, e pela prisão de seu primo, por envolvimento com drogas. Sempre teve uma relação boa com os pais, os quais depositam confiança nela e lhe dão liberdade, ao mesmo tempo em que exigem na escola e, hoje, ela percebe o quanto isso é importante. No seu tempo livre, gosta de sair com os amigos e com o namorado, para uma praça, shopping ou cinema, e de ficar em casa, assistindo filmes. Adora ler e tem uma prateleira cheia de livros. Sua família é católica e bem religiosa, ela é devota à Santa Maria e acredita que nasceu devido a um milagre realizado por ela. Seus pais são muito esforçados e lhe passaram força de vontade, de *querer as coisas mais além do que podem ser*. Tem muitos sonhos e acredita neles: quer fazer psicologia, conhecer outros lugares e *morar fora*. Ela entrou no Bom Pastor há dois anos, quando estava com *depressão* e a mãe queria que ela fizesse algum curso. Descobriu a organização conversando com um vizinho, que já participava de suas propostas. No início, era muito tímida e ficava nervosa nas atividades de teatro e música e, com o tempo, começou a fazer amizades, se descobrir e *evoluir*.

4.4.2 EDUCADOR SOCIAL PARTICIPANTE DA PESQUISA

Aqui caracterizamos o educador social principal da turma, o qual também participou como sujeito desta pesquisa, nas etapas de observação participante, gravações em áudio e vídeo dos eventos e entrevista individual.

Nivaldo: 41 anos, pardo, é formado em artes e psicopedagogia e entrou na área de educação inspirado pela mãe, que é líder comunitária e grande exemplo para ele. Sua esposa é peruana, gestora na organização social e, foi também, uma grande incentivadora para que ingressasse nessa área. Eles se conheceram quando ele era carteiro e ela contribuiu para que percebesse suas habilidades artísticas e seu gosto por ensinar e, fosse estudar, com 19 anos. Ele começou a trabalhar como educador de adolescentes nessa organização social em 2006 e, desde 2012, contribui também na gestão, como coordenador. Hoje, tem duas turmas de adolescentes, uma em cada período, e concilia também com o seu trabalho como professor de uma Escola

Estadual da região. Mora com a esposa e duas filhas, perto da Associação, no bairro onde cresceu. Sempre gostou muito de ler, principalmente, gibis e Paulo Coelho, quem considera que *fez divisória na sua vida como adolescente e o ensinou a escrever e a ensinar*. Procura *passar esse gosto pela leitura*, incentivando os adolescentes e considerando a realidade social deles. Gosta, também, de escrever, de política, de pintar, de meditar e de praticar a espiritualidade. Fez um curso de cristianismo primitivo e outro de filosofia grega, ambos como marcos da sua adolescência. É espiritualista e foi professor e coordenador de catequese. Busca trazer suas experiências nessas diferentes áreas para as propostas com suas turmas, com uma preocupação em *não doutrinar*, mas de permitir que vivenciem, entrem em contato e respeitem as diferentes crenças religiosas e espiritualidades. Procura agregar à sua prática profissional uma *forma de ensinar que não mascare a realidade*, permitindo que a conheçam e possam discutir sobre ela. Considera também a grande importância do seu pai, quem o *ensinou como um mudo ensina, por meio de atitudes, dando bons exemplos*.

5 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ASSOCIAÇÃO BOM PASTOR

Neste capítulo dedicamo-nos à organização de um quadro descritivo e analítico das práticas de letramento das quais tomam parte os adolescentes no espaço socioeducativo. Interessa-nos, a partir dos eventos identificados, tecer compreensões sobre os letramentos oportunizados pela Associação, o que envolve, além de apreender os seus componentes visíveis na interação e suas regularidades, acessar valores, atitudes, sentimentos, relações sociais, e o modo como seus participantes falam sobre e geram sentidos⁶⁸ a essas práticas de uso da escrita (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET, 2014).

Para tal, examinamos situações nas quais as interações se constituíram com e por meio da linguagem escrita, baseando-nos na perspectiva dos Estudos do Letramento e, mais especificamente, nas categorias propostas por Hamilton (2000). Como explicitado no capítulo 4, a autora propõe a identificação de elementos visíveis e não visíveis que constituem essas situações, para que possamos apreender, para além de suas regularidades, os significados que se desvelam nas formas como os adolescentes interagem nesses eventos e no modo como se posicionam sobre esses letramentos.

De acordo com Street (2008), para avançarmos na compreensão dos significados, apreendendo as suas complexidades e os fatores sociais e culturais envolvidos, é essencial acessarmos o que os participantes dizem (e, assim, o que pensam e sentem) sobre esses letramentos. Nesse sentido, os dados analisados também dizem respeito aos enunciados produzidos pelos adolescentes, tanto nas interações nos eventos gravados e, posteriormente, transcritos, como nas situações de roda de conversa, especificamente empregadas na geração dos dados.

Adotamos uma análise enunciativo-discursiva desses enunciados, a partir da perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1988, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1926] 1976, [1929] 2017), tratando dos posicionamentos dos participantes sobre esses letramentos. Também tomamos os enunciados do educador, produzidos em situação de entrevista e presentes no seu projeto socioeducativo escrito anual, quando se dirigia às práticas realizadas por e com a sua turma na Associação, no que se inclui suas intenções e objetivos postos. Desse modo, agregamos mais elementos para que pudéssemos surpreender os significados

⁶⁸ Tal como apresentado no capítulo 3, atemo-nos ao uso do termo *significados* como opção teórica deste estudo. Aqui utilizamos *sentido* para garantir fidedignidade ao termo abordado por Barton e Hamilton (2000), autores do trecho discutido.

atribuídos pelos participantes a essas interações com a língua escrita, avançando na compreensão dessas práticas de letramento.

Como forma de organizar o capítulo, tratamos de propostas que se encontram estruturadas na rotina semanal desta turma, usando os mesmos termos que o educador e os adolescentes empregam para se referir a elas: Jornalismo, Teatro, Música (ou *Ídolos*), Letramento e Gestão trabalhista (ou *Aprendiz*)⁶⁹. Junto a estas, incluímos as Rodas, situações intencionalmente planejadas para o diálogo entre o educador e os adolescentes, que demarcam momentos específicos no cotidiano do grupo, pois notamos que nessas ocasiões a escrita estava presente e era necessária à interação. No último tópico, desenvolvemos uma discussão geral sobre as principais características e significados atribuídos a esses letramentos, articulando aos pressupostos do campo da educação não formal, assim como aos aspectos vinculados à esfera escolar.

5.1 RODAS

Ao examinarmos o leque de letramentos registrados neste estudo, constatamos que havia um conjunto que perpassava diferentes propostas oferecidas, demarcando momentos específicos na rotina socioeducativa e apresentando características comuns e papéis definidos, tanto para os adolescentes como para o educador.

Designadas como rodas, essas situações aparecem descritas, no projeto socioeducativo anual da turma, compondo seu conteúdo programático, da seguinte forma: *explorar a roda de conversa para provocar nos alunos indagações, opiniões e debates sobre assuntos diversos dentro da atualidade*. Isso nos permite supor que essa é uma das estratégias declaradas pelo educador para lidar com questões identificadas no início do plano: *com base nos diagnósticos efetuados com e a realidade em que convivem, foi possível verificar que um enorme déficit se apresenta na área de identidade dessas crianças e adolescentes, sem gostos próprios, reprodutores dos micro mundo que vivem*⁷⁰.

Esses enunciados nos dão indícios de que o educador evoca perspectivas negativas e bastante disseminadas socialmente acerca da juventude, especialmente a periférica, e constrói

⁶⁹ Além dessas propostas, investigadas no decorrer da geração de dados, há também as relacionadas às atividades de esportes e informática/ raciocínio lógico, as quais não abarcamos nesta pesquisa por conta de sua dimensão. Ver capítulo 2, item 2.2.3.

⁷⁰ Trechos retirados do Projeto *Caminhos da autonomia*, produzido pelo educador Nivaldo para a turma de adolescentes da Associação Bom Pastor no ano de 2018.

uma representação desta como *sem gostos e identidade própria* e imersa nas dificuldades e influências inerentes à realidade, ao meio em que convivem. Assim, o seu discurso acerca da mobilização de tais eventos de roda sugere uma intenção de promover a curiosidade, a capacidade crítica e a construção ativa de conhecimentos (com o uso de termos, como: *provocar, indagações, opiniões, debates*) sobre temas de relevância social junto aos seus participantes, visando contribuir com a superação dos desafios identificados, advindos dessas vozes sociais (BAKHTIN, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1929] 2017) sobre a adolescência/juventude.

Durante o período de observação participante, verificamos que essas propostas assumem funções diversas, além da declarada no plano do educador, regulando as atividades, seja em relação à sua preparação, ao seu desenvolvimento ou à sua conclusão. As rodas atuam como dispositivos que organizam o fazer e apoiam o desenvolvimento das temáticas, a partir da exposição oral, da explicação de procedimentos e processos, da discussão de ideias e propostas, entre outros.

A seguir, trazemos um exemplo, de relato de campo, bastante ilustrativo de como essas situações de roda se articulam e de como os seus elementos, visíveis e não visíveis, se configuram. Nessa roda, que ocorreu no início de um encontro, na proposta de letramento, o educador da turma buscou apresentar as atividades previstas para o dia e contextualizar o assunto que permearia os eventos sob o título *O jovem, como está?*.

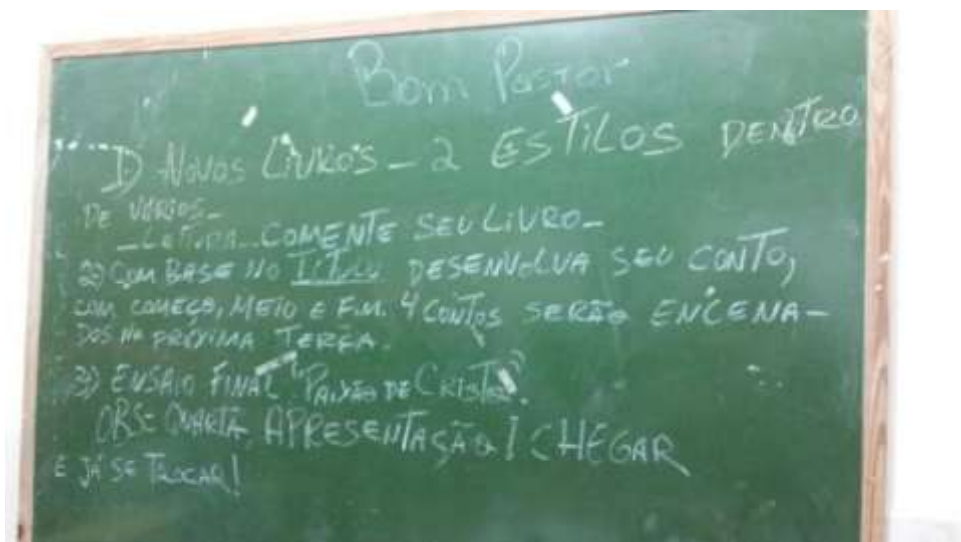
(1) Os adolescentes se dirigem à sala de atividades e **já se acomodam em formato de semicírculo**, com as cadeiras. Nesse dia, a **lousa já estava preparada com o registro da programação do dia, realizado previamente pelo educador**. Quando chega ao espaço, após dar *bom dia* ao grupo, e observar quem estava faltando (e apontar que é porque vêm de bairros vizinhos), o educador, **indicando o texto escrito na lousa**, apresenta o tema do encontro (O jovem: como está?) e sua sequência de atividades, de forma breve. **Os adolescentes se mostram atentos e interessados, interagindo com o educador**, o qual **faz brincadeiras** (“provocando” um adolescente, sobre seu interesse por música), o que cria um clima mais descontraído. Além disso, o educador abre **espaços para a participação**, a partir de **questionamentos** para que o grupo rememore outros dias em que essa temática foi abordada (contam de quando eles trouxeram matérias jornalísticas, produziram esquetes e assistiram a um filme). Enquanto isso, **os adolescentes copiam em seus cadernos individuais** (os quais ficam guardados no armário ou são trazidos por eles) **os conteúdos da lousa**, após **pedidos do educador** ressaltando a importância dessa tarefa (uns poucos fazem isso espontaneamente) [...] (EXCERTO DAS ANOTAÇÕES DE CAMPO, 1º dia de observação participante, pesquisadora, 27.02.2018, grifos nossos).

Esse exemplo nos permite desvelar que as rodas na Associação são situações previamente planejadas, das quais participam o educador social, a partir da mobilização dos assuntos e da facilitação dos processos estabelecidos, e os adolescentes da turma, por meio da

recepção de informações, de respostas a questionamentos, de apresentação de ideias, fatos rememorados e sugestões, dentre outras formas. Nelas, os participantes dispõem-se no espaço (sala de atividades ou outros ambientes da Associação, nos quais os eventos irão ocorrer ou já estão acontecendo), organizados em formato de círculo ou semicírculo, por meio de cadeiras ou mesmo sentados no chão, de modo que todos possam se enxergar. O educador, em alguns momentos, senta-se com o grupo e, em outros, circula pelo espaço, interagindo com os adolescentes.

Apesar de orientado para a oralidade, diferentes artefatos escritos assumem um papel importante nas relações estabelecidas. No excerto acima, identificamos como o texto registrado na lousa organiza e norteia as interações entre o educador e os adolescentes, facilitando a discussão da temática e das atividades a serem desenvolvidas no encontro e interferindo nas formas como eles participam: seja conduzindo a apresentação da programação e as contextualizando; seja como apoio para rememorar informações sobre atividades já feitas ou agregando novos elementos para a conversa. Esses textos escritos, produzidos, muitas vezes, antes do início da roda pelo educador, funcionam como referência e medeiam as situações de diálogo.

Imagem 4 – Registro da rotina pelo educador como apoio à abertura de um encontro



Fonte: Autora, 2018.

Os adolescentes, por sua vez, tomam notas em seus cadernos, a pedido do educador, o qual reitera a relevância dessa conduta (a de copiar a rotina) em diferentes situações. Poucos adolescentes o fazem de modo autônomo. Dessa forma, a lousa, os cadernos, assim como outros suportes (como as folhas presas em um flipchart, tal como evidenciaremos nos próximos excertos), os equipamentos e o mobiliário presente no ambiente (como o armário,

onde ficam guardados os materiais – cadernos, canetas, lápis, giz etc.), vinculados, de algum modo, à escrita, potencializam a organização e a troca de informações nesses espaços de diálogo, assumindo funções específicas dentro do evento e condicionando as relações estabelecidas e os papéis desempenhados pelos participantes.

Imagem 5- Adolescentes registrando conteúdos em seus cadernos, durante uma roda em um encontro de jornalismo



Fonte: Autora, 2018.

Em relação à mesma roda abordada no último excerto, podemos destacar outro trecho das notas de campo:

(2) [...] Em seguida, antes de partir para o primeiro evento proposto, o educador pede ao grupo que **falem palavras que eles consideram que se relacionem com jovens**, pensando no seu cotidiano e no dos jovens que conhecem. Nesse momento, **pega uma caneta e se aproxima do flipchart**, ao lado da lousa, **para registrar as palavras ditas por eles**. Antes que sejam escritas, **o educador questiona se todos concordam com as palavras sugeridas e dá espaço para que cada um defenda seu ponto de vista**. Algumas vezes, o educador faz **direcionamentos** para chegar a novas palavras, como no caso de *alienação*: **um adolescente traz a palavra tecnologia** e o educador, após validar a associação com o grupo e verificar que alguns não concordavam, **vai trazendo elementos que os orientam para a ideia** de que jovens se alienam frente aos meios de comunicação, sem isso ter sido trazido voluntariamente pelo grupo. **As palavras levantadas e registradas no flipchart como consenso da turma** foram: preguiça, escolhas impulsivas (também teve certo direcionamento presente aqui), crush, revolta, rebeldia, moda, gírias, tristeza/bad, música, espinha, celular, alienação, memes, redes sociais, suicídio, álcool, drogas. Após isso, o educador, **usando como apoio um caderno com anotações, o qual só ele tem acesso, apresenta uma pesquisa** que fez na internet, para verificar quais os *principais temas que apareciam relacionados à palavra jovens*. Ele aborda essas temáticas (como trabalho, aborto, suicídio e filhos), **relatando brevemente o que a pesquisa dizia sobre elas, e estimula os adolescentes a estabelecerem relações** entre esses conteúdos e o levantamento anterior, mesclando entre momentos em que **abria para a reflexão por meio de perguntas** e outros em que, novamente, **trazia direcionamentos para chegar à resposta que esperava**. Pude notar o como essa roda ampla e detalhada, de modo geral, contribuiu para a criação de um clima propício e uma compreensão do processo pelos seus participantes, o que favoreceu

os eventos que a sucederam [...] (EXCERTO DAS ANOTAÇÕES DE CAMPO, 1º dia de observação participante, pesquisadora, 27.02.2018, grifos nossos).

Nesse trecho, vemos como o educador utiliza o espaço de roda com a função de ativar o conhecimento prévio dos adolescentes sobre o tema do encontro e ampliar sua compreensão, a partir da exposição e discussão de novos conteúdos. Isso contribui para facilitar o engajamento da turma nas propostas que se dariam em seguida, de modo que cheguem mais apropriados tematicamente e preparados para as novas trocas e produções.

O gênero discursivo que parece favorecer a interação é a conversa dirigida, diferente da conversa informal, em esferas do cotidiano e lazer. Prevalece a interação face-a-face, o diálogo, a troca de turnos alternada entre os participantes. Mas, o educador, neste caso, assume o papel de quem introduz certos assuntos, de quem interpela os adolescentes, anima a conversa (faz brincadeiras e provocações), distribui a palavra e medeia as relações entre todos, conduz a atenção para certos elementos em pauta e faz a gestão do tempo de interação, por exemplo. Já os adolescentes engajam-se no diálogo, aderindo as proposições do educador, mobilizam e expõem conhecimentos, ideias, opiniões e relatos de vida, colaboram, abordando conteúdos relacionados, entre outras ações.

Cabe destacar nessa situação que, apesar de o educador buscar validar respostas com a turma e dar espaço para que defendam seu ponto de vista, há uma tendência deste no sentido de orientar os adolescentes para as ideias e valores que julga corretos, baseados nos seus padrões e visões de mundo. Ele direciona o dizer dos participantes para respostas esperadas, de modo que a sua representação sobre juventude (explícita no seu plano anual) sustenta a construção de significados no grupo e reverbera na configuração de uma visão negativa dessa fase da vida, a qual marca as características sistematizadas.

Evidenciamos, também, gêneros escritos, como relatos de pesquisa, resumos, anotações etc., que assumem funções relevantes na produção dos enunciados pelos participantes. No exemplo acima, o educador registra as palavras levantadas pelo grupo em uma folha de flipchart, a fim de organizar e sintetizar tópicos tratados; também orienta suas ações por um resumo de pesquisa em um caderno, construído previamente, a partir de diversas fontes. Os adolescentes, por sua vez, respondem a esses textos, tanto os orais, produzidos pelo educador e seus colegas, quanto os escritos, questionando-os, complementando-os, confirmando-os e se referindo aos mesmos, como demonstram os excertos grifados acima.

A partir da análise de traços comuns nessas rodas, tipificamos dois grupos, a partir da função que cumprem na rotina da Associação. No primeiro tipo, a roda assume o papel de

demarcar a abertura e o fechamento dos encontros, com ocorrência no início e final do dia. Essas rodas atuam como marcos espaço-temporais (MATENCIO, 2001) do encontro. Os adolescentes estão tão acostumados com esses demarcadores e com essa forma de estruturação, incorporada à sua rotina, que eles já se organizam espontaneamente para esses momentos, quando chegam ao espaço ou quando percebem que o encontro está chegando ao fim.

A roda que abre o encontro presta-se à apresentação das propostas, à discussão e à apropriação, pelos adolescentes, do que vai acontecer. Geralmente, nessas situações, retomam-se eventos anteriores e estabelece-se combinados gerais. Elas podem ser mais longas e contextualizadas, como a dos exemplos anteriores, quando se aprofunda na discussão da temática que estrutura o encontro, ou mais objetivas, mas sempre mantém essas características principais. Quando sua ocorrência se dá ao final do dia, presta-se ao fechamento do encontro, marcando a conclusão das atividades e articulando os eventos realizados e temas abordados, tal como vemos a seguir.

(3) [...] A roda final desse encontro realiza-se de forma bem sucinta, por conta do horário, e muitos adolescentes já se preparam para ir embora, enquanto outros ainda terminam suas produções escritas. **O educador retoma, brevemente (indicando com o dedo o registro na lousa)**, o percurso de eventos que compuseram o encontro e a **importância** de cada um: o primeiro permitindo que *pensassem sobre si mesmos* por meio da reflexão sobre ser jovem; e o segundo, em que produziram um texto escrito, a partir dessa sensibilização. O educador também **solicita que tragam o texto** na próxima terça, para que deem **continuidade** a essa temática, e propõe que **reflitam em casa** sobre essa produção escrita e seu conteúdo, *pensando sobre o que podem fazer com isso*. Finaliza, **solicitando que não se atrasem no dia seguinte**, já que *terão muitas coisas para fazer*, como preparação para a visita que um parceiro da organização fará na turma, na quinta-feira (EXCERTO DAS ANOTAÇÕES DE CAMPO, 1º dia de observação participante, pesquisadora, 27.02.2018, grifos nossos).

O excerto acima aborda o momento de fechamento do mesmo encontro relatado anteriormente. Nessa roda, o educador, resgatando a programação registrada na lousa, faz comentários sobre os eventos realizados no dia junto aos adolescentes, o que contribui para a avaliação sobre o que foi proposto e o que foi realizado. Além de possibilitar um panorama geral do que foi produzido, assume a função de preparar para os encontros subsequentes, ao estabelecer combinados que favoreçam o bom andamento das próximas atividades, associando a ações futuras.

Diferente da roda de abertura, a de fechamento, em nossas observações, pareceu ocupar menos tempo, predominando a exposição oral do educador e a valoração das propostas a partir da sua visão, sem estimular a fala dos adolescentes. Em contrapartida, notamos uma sensibilização, por parte desse mesmo educador, para que os adolescentes estabeleçam

relações entre o que foi trabalhado e produzido e o cotidiano deles, de forma que as discussões e reflexões não se restrinjam ao espaço da Associação, mas que repercutam sobre sua realidade.

Há ainda um segundo tipo, quando a roda ocorre antes ou depois do desenvolvimento de um evento específico. Quando ocorre no início, assume funções variadas, todas vinculadas à realização da proposta. Como exemplo, selecionamos a situação descrita a seguir.

(4) [...] O educador apresenta que, antes de *colocarem a mão na massa*, como fazem toda quinta-feira, iriam fazer uma *breve retomada* do que já foi trabalhado. **Questiona, então, os adolescentes, sobre o que lembravam, sugerindo que resgatassem e expusessem oralmente técnicas e conhecimentos que já utilizaram** e discutiram nas últimas propostas de produções de vídeo. A partir das técnicas rememoradas, verbalizadas e **registradas em uma folha de flipchart** (que incluíram *cuidados a serem tomados em gravações contraluz* e a importância do *close* nas entrevistas para que se escute a voz dos entrevistados), o educador foi **indagando a turma** sobre cada conhecimento apresentado e **complementando-os**, de forma que **aprofundassem as ideias e se preparassem para o planejamento e execução dos vídeos coletivos**. Os adolescentes também **trouxeram perguntas, para suprir suas dúvidas e curiosidades**, como: *eu posso gravar um áudio separado da imagem?*; e *hoje vamos sair do Bom Pastor para as gravações?*, as quais são **acolhidas pelo educador e discutidas**, de forma que as **decisões sejam tomadas em conjunto**. Após isso, o educador coloca que, a proposta do evento é que desenvolvam vídeos de entrevistas sobre temas diferentes de todos os já abordados e que, para compô-los, deveriam ter como base essas dicas e estratégias rememoradas. **Sugere que formem os grupos a partir de interesses afins** e, para tal, lança assuntos (música, games e atividades físicas) e ajuda-os a se organizarem, a partir de **problematizações** (envolvendo seus gostos e desafios). Alguns adolescentes mudam de grupo, porque ficam em dúvida em relação a que temática compor, ou porque o número de participantes ultrapassou o combinado. Em seguida, o educador **traz algumas orientações e aponta para cuidados que devem tomar**, a respeito da duração média do vídeo, da escolha dos entrevistados e do ambiente de gravação, da estruturação prévia de um roteiro de perguntas, e em caso de opção por produção em espaços na comunidade. Os adolescentes trazem **questionamentos, para complementar as ideias do educador**, que demonstram que já começaram a conversar e decidir os primeiros pontos da proposta, tais como: *no nosso caso, que vamos falar de música, não tem melhor lugar para ficarmos que a sala de música, né?*; ou *posso levar a bola para fora da organização para gravar com ela?* [...] (EXCERTO DAS ANOTAÇÕES DE CAMPO, 5º dia de observação participante, pesquisadora, 08.03.2018, grifos nossos).

Nessa roda, a qual presta-se à introdução do evento de produção de entrevistas jornalísticas e à preparação para engajarem-se nele, os adolescentes têm a oportunidade de rememorar e ampliar seus conhecimentos relacionados a técnicas que devem ser mobilizadas, assim como conhecer alguns papéis a serem desempenhados, para que possam tomar decisões sobre divisão de responsabilidades entre eles. Nessa situação, eles também se envolvem, a partir da explanação e do estabelecimento de regras pelo educador, na reflexão sobre e na organização dos materiais necessários à ação, na construção dos grupos e no planejamento da dinâmica de trabalho.

As folhas de flipchart, mais uma vez, aparecem como suporte de escrita, contribuindo com a sistematização dos conhecimentos mobilizados pelo grupo e como referência para o desenvolvimento das discussões e aprofundamento das ideias. Uma forma constante de atuação do educador, como mediador do processo, é a de trazer questionamentos e fazer provocações que estimulem o grupo a lembrar, pensar sobre e criar novas estratégias. Já os adolescentes participam de modo ativo, suprimindo dúvidas e curiosidades, complementando e ampliando as orientações necessárias para planejarem e executarem a proposta.

Imagem 6 – Roda preparatória de um evento de produção de jornais murais



Fonte: Autora, 2018.

Em relação às rodas localizadas no encerramento de eventos, trazemos, para caracterizá-las, a descrição da que ocorreu como fechamento da mesma proposta de jornalismo.

(5) [...] Após a apresentação dos vídeos produzidos pelos grupos (durante os quais ele já foi fazendo **comentários sobre pontos de destaques**, negativos e positivos, que observava), **o educador elogia as produções** de um modo mais geral, colocando que os adolescentes estão se aprimorando a cada semana e que se atentarem a cuidados levantados *ficarão cada vez melhores*. **Retoma, então, as orientações e sugestões**, a partir de questões mais comuns verificadas, **se referindo a exemplos** que identificou na turma: aborda estratégias para não ficar lendo o caderno durante as perguntas; dicas de usar uma cartolina para *cortar o vento* durante a filmagem; e cuidados a serem tomados para valorizar os entrevistados. **Os adolescentes interagem, lembrando os desafios que enfrentaram** (*nossa, ventava muito no campo, foi difícil gravar com um som bom*), **se divertindo com as lembranças** e se **atentando para os apontamentos**. O educador finaliza, **trazendo a importância de os adolescentes variarem as funções** que exercem durante o processo de construção dos vídeos, **experimentando diferentes papéis**, de forma que *quem gravou hoje, seja o entrevistador na próxima vez* e assim por diante. (EXCERTO DAS ANOTAÇÕES DE CAMPO, 5º dia de observação participante, pesquisadora, 08.03.2018, grifos nossos).

Essa roda marca a finalização do evento de produção das entrevistas jornalísticas (composto, por sua vez, por uma série de atividades, como planejamento, execução e apresentação dos produtos audiovisuais). O educador parece conduzir a conversa: ele tece uma avaliação dos produtos coletivos elaborados, elogiando-os, comentando os principais desafios observados e trazendo sugestões para aprimorá-los nas próximas oportunidades. O uso de exemplos sobre o que realizaram e a abordagem das produções contribuem para que os adolescentes participem da discussão. Além disso, essa roda também oferece um espaço, a partir do estímulo do educador, para que os participantes reflitam sobre as funções que desempenharam no evento e observem desafios a serem superados nos próximos.

Apesar de não termos enunciados nos quais os adolescentes e o educador da turma se posicionem diretamente sobre essas situações de roda, podemos avançar em direção aos significados que eles atribuem a essas práticas, a partir da análise de seus modos de participação. No trecho a seguir, durante uma roda de abertura de um encontro de gestão trabalhista, o educador dá um recado sobre outra proposta (de música), a ser realizada em outro dia, para que os adolescentes se preparem e se comprometam com as tarefas inerentes a ela. Nesse momento, um deles levanta a mão, pedindo a palavra.

(6) Educador: pessoal, é o seguinte (.) hoje no final da tarde, o Tiago, o Danilo e o Ricardo precisam em um papel do nome da música que você vai cantar no próximo Ídolos (.) semana que vem, certo::? então, vamos equilibrar as coisas, pelo menos uma música passa hoje (+++) passando uma música hoje e outra na terça, dá tem::po (...) ai a gente se junta, pra ensaiar a música que você vai cantar (.) olha a correria que a gente tá fazendo por causa de vocês, que é importante, vocês cantam bem, e:: quem tá entrando novo também ((nesse momento, um adolescente levanta a mão e pede para falar))

Adolescente 1: então, e quem pensa assi::m e fala “ah, mas é só o Í::dolos, não vale pra na::da” ((faz um movimento com as mãos, representando “tanto faz”)) **não é que não vale pra nada, a gente tá ensaiando ago::ra, porque tá no começo do ano e tal (.) sempre no final do ano a gente vai sair pa:: saída pra cantar alguma coisa, tipo:: ano passado a gente apresentou no CE::U** ((outro adolescente interage, falando algo inaudível)) foi muito bom:: ((com a mão apontada para o colega))

Educador: dentro do teatro

Adolescente 1: dentro do teatro também:: a gente apresentou mú::sica (.) **então, nosso forte aqui é música, então:: quando a gente tá ensaiando agora e fazendo essa correria ago::ra, quando no final do ano a gente tive::r tudo pronto e:: (+++) não precisar ficar corre::ndo, ensaio, ensaio e coisa, né?** ((olha para o educador))

(EXCERTO DA TRANSCRIÇÃO DE UM EVENTO GRAVADO, 2º dia de gravações, pesquisadora, 04.04.2018, grifos nossos).

Nesse exemplo, um adolescente, que está há muitos anos na turma, complementa uma ideia proposta pelo educador e a reforça, mas traz o seu posicionamento em relação à situação: ele demonstra o valor que atribui às atividades musicais na Associação e resgata

suas experiências nos anos anteriores, tendo em vista estimular o compromisso e explicitar a importância do esforço coletivo nos ensaios e gravações, nas propostas de *Ídolos*.

Nos enunciados acima, percebemos um adolescente usando as memórias de suas vivências para contextualizar suas ideias e significando a roda como um espaço no qual ele pode se posicionar, tem abertura para opinar e, até mesmo, para estimular o comprometimento de seus colegas. Enquanto este fala, os outros adolescentes escutam, mostrando atenção, o que também indica o valor que essas rodas representam no apoio mútuo entre os participantes e para o fortalecimento do próprio grupo.

Nesse mesmo trecho, ao permanecer em silêncio, enunciando apenas uma informação complementar que reforça o que é dito pelo adolescente, o educador demonstra estar atento ao que ele diz e valorizar suas proposições. Identificamos, então, um educador que permite que o adolescente intervenha, contribuindo na interlocução para o processo de construção de significados na roda. Nesse sentido, o educador social, além de gerenciar os assuntos e relações nessas situações, também assume o papel de animar a interação, mantendo-a em contínuo movimento. Ele possibilita que os adolescentes se manifestem quanto ao que se está sendo dito, engaja-os nas propostas e compartilha funções, como de fala e escuta, de forma que mantenham papéis complementares⁷¹.

O próximo exemplo reforça os traços sistematizados anteriormente. Trata-se de uma interação de Thauany (uma das quatro adolescentes-participantes desta pesquisa) na etapa de fechamento de um evento de gestão trabalhista. Nesta ocasião, a turma desenvolveu uma atividade de simulação de entrevista para uma vaga de emprego de recreador de festa infantil, produzindo textos escritos como respostas às questões sugeridas pelo entrevistador (representado pelo educador). Em um dado momento, o educador comenta e avalia as respostas dadas sobre uma situação-problema envolvendo como reagiriam se presenciassem o uso da expressão *macaco*, por uma criança para se referir a outra, durante a recreação. Ele provoca o grupo, apontando que não há informações suficientes que garantam que o uso de tal termo esteja associado a uma atitude racista, como as respostas apresentadas indicam. Thauany intervém, introduzindo, voluntariamente, um novo enunciado.

(7) Educador: em nenhum momento o texto fala explicitamente isso (.) **será que a gente foi racista, então::** ((vira as duas mãos, deixando as palmas viradas para cima)) pelo jeito ((a turma dá risada)) vamos ver a situa::ção
Thauany: em defesa::

⁷¹ Cf. Moita-Lopes (2002) e Matêncio (2001).

Educador: ó:: isso é legal:: ela disse, em defesa do meu grupo, em defesa de to::dos (.) eu preciso escuta::r, ter uma troca, não sou dono da razão, isso é importante ((nesse momento, outro adolescente fala algo inaudível, como que reivindicando algo))

Thauany: mas eu falei em defesa de todos

Educador: ela falou em defesa de todos

Thauany: a gente vive em uma sociedade em que qualquer um que chama outro de “macaco” é preconceituoso e racista

Educador: é comum né?

Thauany: então::, dentro da nossa cabeça:: macaco quer dizer que é negro porque:: é um xingamento comum

Educador: então o que que acontece? O que ela falou não tá errado. (.) que, que a gente::, a gente pensa isso porque a sociedade é racista

(EXCERTO DA TRANSCRIÇÃO DE UM EVENTO GRAVADO, 2º dia de gravações, pesquisadora, 04.04.2018, grifos nossos).

Aqui, a manifestação discursiva de Thauany é a de questionar a avaliação dada pelo educador, trazendo argumentos para justificar o conteúdo que seu grupo abordou e defender suas ideias. Frente à provocação do educador, ela se posiciona, contextualizando o que o grupo quis dizer, de maneira a refutar a ideia de que eles estariam sendo racistas e explicar que a associação que fizeram (relacionando a expressão *macaco* ao ser negro) reflete uma visão enraizada na sociedade, e não condiz com a opinião deles. Assim, partindo dos enunciados produzidos e de como a adolescente se engaja no discurso, apreendemos uma valoração da roda vinculada à abertura para exposição e negociação de opiniões e contraposições: ela é percebida como um espaço de debate e apoio mútuo.

O próprio educador reforça essa visão, quando chama a atenção da turma para a importância da defesa de suas ideias, da escuta e da troca de percepções dos fatos; e quando comenta e legitima o que foi dito por Thauany no seu próprio discurso, de forma que ela seja uma interlocutora no processo de produção de significados compartilhados, na roda.

Na entrevista com educador, quando indagado sobre os significados que atribui às práticas de letramento que realiza com os adolescentes, ele apresenta um enunciado que nos permite desvelar mais alguns elementos em relação às formas como percebe essas situações de roda. Ele se reporta à fala de um professor dita em uma conversa, na qual aprecia o desempenho escolar dos adolescentes que frequentam a Associação Bom Pastor.

(8) o professor disse “**Nivaldo, ca::ra, se tem um seminário, eles arrumam a sala em ro::da** (++) mas e eu falo, **pera, mas porque gente, e essa bagunça?** cês não iam arrumar a sala para o seminário? e eles falam **que se o seminário for aqui no meio, porque:: usando a oratória**, a Duda disse isso ((uma das adolescentes-participantes desta pesquisa)), **a gente consegue ver todo mundo, não ficar para::do, não dá sono, e eles arrumaram a sala em roda**, e eu pensei meu deus **tô virando alu::no**” (++) achei isso fantástico porque eles põem em prática não só aqui:: mas também na escola (EXCERTO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL, Educador Nivaldo, junho de 2018, grifos nossos).

Nesse excerto, ao reportar-se ao discurso de outrem, que aprecia o modo como os adolescentes se organizam para um seminário, o educador mobiliza vozes de um professor de uma escola próxima à organização. Essa menção a um profissional, a quem atribui uma condição de autoridade, parece avalizar os efeitos positivos da participação nos eventos da Associação e, indiretamente, de seu trabalho como educador. Põe em evidência alguns aprendizados: a organização do espaço apropriado a uma fala pública e o emprego da *oratória*, termo que, nesse caso, parece remeter ao modo eloquente de falar.

Legitimado pelo discurso do professor, o educador significa a roda como um dispositivo do ambiente da educação não formal, que se diferencia das formas tradicionais de interação escolar, causando, inclusive, estranhamento pelos professores; mas que proporciona outras maneiras de se comunicar, que favorecem o diálogo, o “olho no olho”, o dinamismo e a troca de opiniões e ideias. Reforça também a valoração dessas propostas como transformadoras nas formas de se relacionar, ao abordar como os adolescentes as reproduzem na escola, trazendo novas possibilidades de interação que ultrapassam a esfera socioeducativa.

Assim, notamos que, independente das variações que essas rodas possam assumir, as relações parecem pautadas pela troca, pela colaboração mútua entre educador social e adolescentes e pela criação de um clima favorável para o diálogo, para os esclarecimentos e articulações de ideias e combinados. De modo geral, configuram-se em práticas de letramento que fomentam a participação e a construção compartilhada de significados entre os interlocutores, se estendendo também a outras esferas em que os adolescentes atuam, como a escolar, onde recontextualizam estratégias aprendidas para se relacionar de modo mais autônomo e confiante.

Em contrapartida, sem desqualificar essas situações, precisamos destacar os desafios identificados. Em diversos eventos de roda, reconhecemos traços que sugerem a diretividade na condução das interações por parte do educador, quando este explana sobre assuntos, expõe suas opiniões, instrui sobre as formas de executar tarefas, retoma a fala dos participantes e redefine conceitos ou posições, a partir de seus valores e visões de mundo. São momentos em que os adolescentes pouco interagem, refletem, contrapõem opiniões ou se explicam, indicando tendências que vão na contramão das ideias declaradas no projeto socioeducativo do educador sobre as rodas (vinculadas à promoção de indagações, opiniões e debates) e dos demais dados verificados. E, que reforçam uma representação negativa da adolescência na periferia, como *sem identidade própria*, transmitindo implicitamente uma mensagem de que eles precisam de alguém que molde seus discursos e ações.

5.2 PROPOSTAS DE JORNALISMO

As propostas de jornalismo ou educomunicativas⁷² (como, muitas vezes, o educador as denomina) são práticas que têm um papel de destaque dentro da rotina na Associação, sendo estruturantes do fazer socioeducativo com a turma. A presença dessa temática como parte de um dos objetivos específicos que compõem o projeto anual criado pelo educador social reforça essa característica:

(9) exercer práticas culturais e audiovisuais autônomas aprendidas durante o processo [...] para que tenham consciência das questões de origem, para uma maior participação na comunidade em que vivem e para o desenvolvimento de uma crítica em relação aos meios de comunicação (em especial o celular e a televisão) e à imagem distorcida de valores fornecida através da mídia sensacionalista (TRECHO DO PROJETO SOCIOEDUCATIVO ANUAL DA TURMA, produzido pelo educador Nivaldo, março de 2018).

Essas práticas audiovisuais, acompanhadas da qualidade *autônomas*, como identificadas pelo educador, são oferecidas com o intuito de contribuir para o autoconhecimento dos adolescentes, para o comprometimento e atuação na comunidade em que vivem e em direção ao desenvolvimento da criticidade em relação aos meios de comunicação, suas possibilidades e desafios. Esse enunciado parece sugerir uma intenção do educador, a partir da mobilização de vozes sociais (BAKHTIN, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1929] 2017) sobre juventude periférica, de facilitar o enfrentamento de *influências negativas*, dentre as quais incluem-se a *mídia sensacionalista* e a falta de *consciência sobre suas origens*, que produzem *déficits na área de identidade* (como visto na seção anterior) e interferem no desenvolvimento da autonomia desses adolescentes, reproduzindo *valores distorcidos*.

Quando indagados, na primeira roda de conversa realizada nesta pesquisa, sobre de que se tratam essas propostas de jornalismo, os adolescentes-participantes relatam:

(10) **Thauany:** a gente começou jornalismo com **curso de jornalismo** um (.) veio um **professor de fora** (+++) e aí::, ali começou jornal::ismo, ele **ensinou o básico** pra gente, sabe?

[]

Duda: é, as *técnicas* da:: () **gravar** ((faz um movimento com os dedos))

Thauany: é (.) e aí ele ensinou tudo do básico, o **Dinho pegou isso e:: continuou ensinando** a gente, sabe?

⁷² A referência ao termo *educomunicação* pelo educador social, e pela Associação como um todo, é reforçada por meio da parceria com a Organização Vocação, a qual inclui essa denominação, assim como os processos dessa natureza, como um dos campos de conhecimento que compõem a sua metodologia.

Danilo: tipo:: ele ensinava uma coisa (.) e já **pedia pra gente fazer** (.) tipo:: esse **esquema de layout de cartaz**, ele ensinou como é que faz (.) texto, imagem, imagem, texto embaixo, legenda, de tudo

Duda: é:: é:: (.) ele também faz bastante:: (.) é () pra gente:: **fazer jornal, é, vídeo, é, cartaz, é:: pra comentar** (.) que a gente **separa em grupinho**, aí (+++) e aí dá dicas pra::/ pra gravar (.) sempre tá um passo é/ é ah/ a pessoa que tá falando sempre tá só um passo, é:: da câmera porque se não a **gravação baixa**, a::

Thauany: ah, e tem a **questão da luz** também

[]

E: é (.) a pessoa não pode () a câmera fica de costas pra luz (.)

(EXCERTO DA 1ª RODA DE CONVERSA, maio de 2018, grifos nossos).

Assim, tal como nos indicam os enunciados acima, esse conjunto de práticas envolve o planejamento, a produção e a reflexão de produtos como vídeos informativos, entrevistas jornalísticas, jornais impressos (como jornais murais⁷³, designados como *cartazes*), telejornais e programas de rádio⁷⁴. São situações planejadas, nas quais os adolescentes são convidados a conhecer, elaborar, compreender, assistir, escutar e falar sobre textos multimodais, produzidos e que circulam na esfera jornalística e midiática. Os assuntos que permeiam essas produções discursivas, de acordo com o educador e com o observado, se relacionam aos interesses, histórias de vida, realidade e ciclo de vida em que esses adolescentes se encontram.

Os participantes dessas práticas são: o educador social, ensinando procedimentos (as palavras *ensinar* e *aprender* permeiam os discursos, nos dois exemplos acima) e facilitando os processos; e os adolescentes, conhecendo técnicas e *dicas* (como relativas à garantia de uma imagem e um som de qualidade), aderindo às propostas e trabalhando em pequenos grupos. Algumas vezes, também interagem com outros educadores da organização, os quais apoiam esses eventos, e com pessoas da comunidade, principalmente em atividades envolvendo entrevistas. Podem contar também com especialistas convidados, para aprimorar seus saberes, como dito pelos adolescentes no último excerto: como pontapé inicial do semestre, um

⁷³ O jornal mural se configura como um meio de comunicação muito utilizado no ambiente educacional, como forma de registro cotidiano de fatos relevantes a uma comunidade. A confecção desse material deve favorecer a sua atualização constante e a fixação em um local de fácil acesso a todos. O jornal mural, além de introduzir o trabalho com diversos gêneros, os quais o compõem, envolve a produção de textos multimodais (aspecto que caracteriza a maioria dos textos em circulação hoje), nos quais linguagens verbais e não verbais são articuladas no processo de construção de sentidos. Fonte: Plataforma do Letramento. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-experimente/406/fazer-um-jornal-mural.html?pagina=1>.

Acesso em: 04 fev. 2019.

⁷⁴ Até o ano de 2017, as propostas educacionais desenvolvidas com os adolescentes englobavam, de forma bastante presente, a linguagem rádio, potencializada pela parceria com a Organização Vocação, que mobilizou um especialista na área para proporcionar experiências nessa perspectiva (tal como relatou o educador da turma, em conversas informais). Nesse período, os adolescentes, com frequência semanal, desenvolviam programas de rádios sobre temas diversos, chegando, inclusive, a apresentá-los/divulga-los nos intervalos, para todas as turmas (equipamentos de rádio também foram disponibilizados por meio dessa parceria). Nesse ano de 2018, não há mais esse investimento tão focado, de forma que as propostas de rádio são pontuais e não chegaram a ser observadas durante o processo de geração de dados desta pesquisa, nem citadas pelos seus participantes.

profissional da área de comunicação contribuiu com a mediação sobre uso de técnicas básicas na criação de vídeos.

Os ambientes em que os letramentos associados ao jornalismo ocorrem são os mais diversos, o que é favorecido tanto pelo dinamismo dessas práticas, quanto pela postura do educador (estimulando e propiciando a circulação por diferentes espaços) e pelo horário no qual as atividades desse grupo se desenvolvem (quando as outras turmas já foram embora e a organização encontra-se mais vazia). Desse modo, em um mesmo evento, diferentes espaços da organização podem ser mobilizados pela turma.

A sala de atividades é onde, normalmente, se realiza a abertura e o fechamentos desses momentos. Durante os trabalhos em grupos, cada um ocupa um lugar específico, como corredor entre as salas, pátio e sala de música. Para as apresentações, como, muitas vezes, são necessários recursos audiovisuais para viabilizá-las (como computador, televisão e aparelho de som), utilizam-se as salas nas quais esses equipamentos estão disponíveis, como a de informática e a brinquedoteca. Espaços na comunidade também são explorados pelos adolescentes, dentre eles o campo de futebol, comércios, escolas, vielas, principalmente em gravações de vídeos.

Verificamos que esses eventos de jornalismo são compostos por uma diversidade de atividades e tarefas e que, apesar das especificidades de cada um, destinam-se à interação com textos jornalísticos. O quadro sintetizando a estruturação do evento de produção e apresentação de um *telejornal ao vivo*, presente no Apêndice J deste estudo, ilustra a complexidade de elementos e etapas que compõem essas práticas.

Enquanto parte constituinte dos diferentes eventos da Associação (tal qual aprofundado na seção anterior), as rodas de conversa, como etapa de abertura das propostas de jornalismo, têm a função principal de munir a turma de informações, técnicas e estratégias relacionadas à comunicação e ao gênero discursivo abordado, que os auxiliem no processo.

No caso do evento de simulação de um *telejornal ao vivo* (Apêndice J), o educador emprega um texto produzido por ele, sob o título *manual do jornalismo*⁷⁵, para orientar a conversa na roda sobre questões éticas e aprimorar o fazer enquanto um *jornalista*. Em outra situação observada, de criação de jornais murais, um esquema explicativo de sua estrutura foi transcrito na lousa (enunciado por Danilo como *ensino de um esquema de layout de cartaz*,

⁷⁵ Posteriormente à atividade, o manual ficou exposto no mural para consulta dos adolescentes.

como visto no excerto 10), assim como exemplos de produtos elaborados por outra turma orientaram a contextualização e a apropriação da proposta.

Além disso, essas práticas de jornalismo envolvem, como principal estratégia, o trabalho em pequenos grupos, proporcionando que os adolescentes dividam funções, tomem decisões sobre os cenários, os conteúdos e as formas de apresentação do produto final, e negociem entre si. A seguir, vemos o relato de uma atividade num evento de produção de entrevistas jornalísticas, o que permite apreender os elementos inerentes a essas formas de articulação.

(11) [...] Após as orientações, dois grupos saem para espaços da comunidade e um ocupa a sala de música. Eu acompanho esse último, que se mostra disperso no início, e alguns dos participantes, mais tímidos, estão alheios à proposta. Percebendo essa falta de foco, **dois adolescentes, mais velhos, acabam liderando a organização e divisão das tarefas, a partir de um levantamento das funções necessárias.** Uma delas sugere: *Como vamos tratar de música, podemos deixar aqueles que cantam e tocam como mú::sicos, que vão ser também entrevistados. E nada melhor que pôr também eles tocando, o que acham?*. Nesse processo, percebem que não selecionaram quem seria o entrevistador, no que um sugere: *Acho que pode ser a Marina, porque ela fala bem e não foi a entrevistadora da última vez.* Todos concordam, acenando com a cabeça. A parte do grupo responsável por criar as perguntas norteadoras da entrevista **decidiu que essas seriam diferentes** para cada trio de músicos, *para não ficar repetitivo.* As **questões sugeridas, negociadas e redigidas em um caderno** são relacionadas às vivências do grupo, como no exemplo: *o que vocês acham de perguntarmos sobre onde eles já tocaram juntos?; bo::a, lembro que no ano passado teve as apresentações no CEU, eles podem contar como se sent::iram e tal.* Os dois trios que se apresentariam ficam grande parte da atividade ensaiando e, também, **dão algumas sugestões nas ações de outras funções** (como dicas de como posicionar o celular para a gravação). Certo momento, uma das adolescentes, percebendo que muito tempo já havia se passado, **avisa o grupo, colocando que precisariam correr.** Assim, a entrevistadora anuncia as apresentações e **faz as perguntas (olhando no caderno, às vezes, para lembrá-las)**, enquanto dois adolescentes se revezam na filmagem das cenas. Durante as gravações, no celular, eles têm de voltar muitas vezes, já que alguns riem uns dos outros. Quando o educador entra na sala para chamar o grupo, alertando que já tinha *acabado o tempo*, muitos deles **solicitam mais alguns minutos para finalizar** [...] (EXCERTO DAS ANOTAÇÕES DE CAMPO, 5º dia de observação participante, pesquisadora, 08.03.2018, grifos nossos).

Nesse excerto, vemos, como em geral acontece, um ou dois adolescentes assumindo a função de líder para que a organização e divisão de tarefas se realize. As negociações, a partir de sugestões e argumentações, ocorrem durante todo o processo, envolvendo desde o levantamento e seleção dos papéis, até o conteúdo das produções. Há formas de participação dos adolescentes que não são definidas de antemão, mas que surgem no percurso, como o controle do tempo disponível para executar uma ação e o estabelecimento de novos combinados com o educador.

Por meio de propostas como estas, os adolescentes entram em contato com a escrita a partir da experimentação e circulação em variados papéis, que simulam funções comuns à

esfera jornalística: roteirista/responsáveis pela construção das perguntas, entrevistador/apresentador, entrevistado, câmera, no caso da produção de vídeos; entrevistado, entrevistador/redator das respostas, roteirista, jornalista-âncora, no caso da produção do telejornal; e responsável pelas fotografias; responsável pelo *design* do produto, entrevistado, entrevistador, redator da matéria de entrevista, redator da matéria de opinião e pesquisador, no caso da elaboração de jornais murais.

Percebemos, muitas vezes, que essas escolhas de papéis são feitas a partir de interesses, conhecimentos prévios e gostos pessoais dos participantes, que podem mobilizar certos recursos que já possuem ou desafiá-los frente a novas descobertas, tal como evidenciamos no trecho acima. Algumas vezes, são estimulados pelos colegas a circularem nas funções, outras pelo educador (como vimos na seção anterior deste capítulo, no excerto 5).

Identificamos que os principais gêneros que circulam e são produzidos coincidem com aqueles típicos da esfera jornalística: a entrevista jornalística, a notícia, o roteiro de entrevistas, o telejornal e o jornal mural. Há também outros, que servem como alimentação temática, tais como a conversa, pesquisa, resumo e a narrativa oral de história de vida, ou que os apoiam quanto a procedimentos, como a leitura do *manual do jornalista*, elaborado pelo educador. Para a criação do telejornal (Apêndice J), por exemplo, os adolescentes mobilizaram uma série de artefatos e gêneros relacionados à escrita, que desempenharam papéis importantes para o funcionamento do evento: se orientaram pelo *manual*, produziram e se apropriaram de histórias de vida, construíram roteiros e entrevistas orais, elaboraram registros escritos sobre os textos orais coletados (resumos) e conversaram sobre esses materiais, como forma de se preparar para a apresentação posterior.

Reconhecemos que a entrevista é um gênero que perpassa a maioria das propostas identificadas, nas quais parte-se de um roteiro escrito previamente acordado e elaborado por membros do grupo e que se desenvolve de diferentes formas. As entrevistas podem ser feitas oralmente e gravadas em vídeo (como visto no excerto 11); podem ser sistematizadas por escrito, considerando os principais pontos relatados e criando-se um resumo que apoiará a condução do telejornal (Apêndice J); ou, ainda, os textos orais produzidos pelos entrevistados podem ser adaptados e transformados em textos narrativos escritos, como no caso da produção de uma reportagem para o jornal mural.

Como parte do processo de criação de seus produtos comunicativos, além do desempenho de tarefas comuns, os adolescentes elaboraram estratégias específicas para o alcance de certos objetivos, permeadas pela escrita. No caso da construção do telejornal

(Apêndice J), identificamos duas adolescentes, que exerciam o papel de entrevistada e entrevistadora, lendo juntas o resumo escrito da entrevista e editando-o; e as formas de emprego desses registros escritos, como apoio à apresentação, variaram entre aqueles que os consultavam mais diretamente, como uma *colinha*, e outros que se apropriaram do texto antes, sem retomá-lo. A escrita do nome do telejornal, tendo como suporte o cartaz ou a lousa, para situar os *expectadores* a respeito do que se tratava, também foi um recurso mobilizado. Esse aspecto pode ser notado, ainda, no processo de produção de jornais murais, como no excerto a seguir:

(12) [...] Em um dos grupos, Thauany, responsável pela produção de uma matéria a partir de uma entrevista sobre uma história de destaque, **voluntariamente, decidiu gravar em áudio as falas do entrevistado e, posteriormente, as transcreveu em seu caderno**, base por meio da qual construiu seu texto para o jornal mural. Ao mesmo tempo, outros membros de seu grupo, responsáveis pela matéria sobre o dia do índio, enquanto organizavam as informações, **tomaram a decisão de apresentar, algumas delas, em formato de um gráfico**, complementando o texto escrito. (...) os participantes de outro grupo perceberam, ao longo do processo, que não tinham dados suficientes para construir a matéria sobre o dia do índio, assim, um adolescente **tomou a iniciativa de pedir o notebook da Associação para fazer uma pesquisa na internet sobre o tema e complementar as informações que baseariam seu texto** [...] (EXCERTO DAS ANOTAÇÕES DE CAMPO, 6º dia de gravação de áudio e vídeo, pesquisadora, 19.04.2018, grifos nossos).

Verificamos, então, ações que são pensadas e estruturadas pelos adolescentes, com características próprias, indicando modos particulares para responder às propostas, com usos da escrita variados que parecem potencializar os processos de criação dos produtos comunicativos. As observações feitas quando os adolescentes se encontram em pequenos grupos, portanto, indicam uma maior flexibilidade nas formas de participação e interações voltadas à experimentação de papéis e oportunidades relacionadas aos usos da escrita. Cabe ressaltar que, nessas atividades, algumas num formato mais centralizado, em torno de uma mesa (como no excerto acima), e outras mais dispersas pelo espaço, identificamos uma menor intervenção por parte do educador, o que parece propiciar que eles se engajem nas tarefas de modo mais autônomo. O educador atua, nesses momentos, como animador e facilitador, oferecendo, quando necessário, orientações mais pontuais.

Imagem 7 – Processo de produção do jornal mural, em pequenos grupos



Fonte: Autora, 2018.

Outra etapa importante nesses eventos de jornalismo refere-se aos momentos de apresentação dos produtos comunicativos, nos quais as criações são apreciadas coletivamente. No caso das simulações de telejornais (Apêndice J), observamos alguns adolescentes assumindo o papel de âncoras, revezando-se em suas falas com suas duplas, a partir de um planejamento anterior. É interessante perceber os comportamentos que mobilizam para apresentar e se portar em cena: além de recursos já conhecidos, espelhados na mídia televisiva, empregam estratégias lúdicas e teatrais, apropriadas em outros eventos da organização. Essas últimas aparecem como recursos para lidar com situações de improviso e de leitura. Nesses momentos, o espaço é reorganizado, geralmente, as cadeiras estão dispostas em fileiras, o que favorece que os demais adolescentes assumam o papel de expectadores.

Após a exposição dos produtos, há sempre um espaço de troca por meio de uma roda de fechamento do evento. O educador conduz as devolutivas, pontuando o modo como as informações foram comunicadas e as estratégias usadas em cada grupo, e faz questionamentos e provocações dirigidas ao conjunto de adolescentes, animando-os à participação e à reflexão sobre as situações em foco e as formas como se relacionaram no processo, para que revejam suas ações e assumam responsabilidades.

Imagem 8 - Momento de apresentação de uma simulação de um telejornal pelos adolescentes



Fonte: Autora, 2018.

Um exemplo que nos proporciona avançar em relação aos significados que os adolescentes atribuem a essas práticas de jornalismo é o apresentado a seguir, retirado da primeira roda de conversa desta pesquisa. Nela, Thauany, ao explorar diferentes fotos disponibilizadas, seleciona uma, para relatar sua experiência na produção de jornais murais.

(13) Thauany: tipo assim, o Dinho faz (.) pra todo mundo fazer uma coisa (.) ai:: **ele ensinou a gente a cada um pegar, tipo:: (.) o melhor que tem, sabe? pra colocar**
Duda: é::

Thauany: sempre que a gente faz uma coisa, o Marcelo (.) é:: **a criatividade (.) total (.)** nesse dia, foi tipo:: “faz isso, faz aquilo, faz aquilo” (.) **e eu não consigo ter tanta criatividade assim (.)** ai eu fico, tipo “Marcelo, o que que eu faço, calma, respira, meu deus do céu, **não consigo fazer tudo de uma vez**” (++++) **eu, o Dinho elogia muito a minha escrita e ele fala que não tem erro de português**, então eu escrevi, tipo:: (.) quase tudo (...) o Douglas conto::u/ teve o dia que ele **contou a história dele (.)** eu **fiz a entrevista com o Dinho (...)** e a **Julia fez:: tipo tudo de enfeite, a:: cartolina, a gente, tipo, cada um foi (pondo) sua criatividade, sabe? (.)** é que a **gente aprende muito a trabalhar em grupo, né? (.)** quando a gente tá em grupo, **cada tem uma força diferente que:: cria uma força só e uma:: vira uma fusão muito louca** ((solta uma risada)) [...] e:: **isso que foi muito legal, isso que faz a gente (.) ser mais espontâneo e:: parar de ter tanta vergonha**

Danilo: no meu grupo, por exemplo, **eu sou aqueles cara que:: viaja na maionese** com tudo que tem

Duda: eu também ((risos))

Danilo: tipo assim, tem uma:: cartolina rosa (.) eu falo “corta isso aqui, vira isso aqui, dobra assim e cola lá” (.) umas viagem bem assim (.) ai só que tem hora que todo mundo quer fazer alguma coisa, eu falo “gente, faz uma coisa de cada vez”, ai eu vou separando “você faz isso, você faz aquilo, cê faz aquilo” (.) **eu também tipo, eu organizo todo mundo (.) pra sair, e o que sai**

Thauany: acho que é nessas atividades que **a gente vê:: a nossa capacidade, sabe?**

Duda: é, cada um na verdade, assim (.) é/ cad/ o Alex é mais na dele, ele gosta mais de **le::r**, (as vezes) ele gosta:: gosta de **tirar foto (.)** o Danilo é **futebol e e:: música (.)** e/ ela eu não sei muito ((apontando para a Thauany)), eu **acho** que é mais a:: a:: é:: música (.) eu no meu caso **eu não sei o que::** o que eu faço de melhor (.) **eu adoro ler**

[]

Thauany: acho que você fala, **acho que você fala muito bem**

(EXCERTO DA 1ª RODA DE CONVERSA, maio de 2018, grifos nossos).

Apoiada pela foto, Thauany reconstrói a atividade e o seu percurso, a partir dos papéis desempenhados pelos participantes do seu grupo, incluindo as funções que ela própria assumiu. Assim, posiciona o evento como um espaço de descobertas de potencialidades e de possibilidades, no que diz respeito ao se expressar de diferentes formas, superando desafios, como a vergonha, e ao trabalhar no coletivo, por meio de um processo colaborativo. Ao se referir a uma falta que identifica em si, significa o potencial dessas práticas e seus aprendizados: o reconhecimento e a valorização da *força do grupo*, a tomada de consciência e o exercício das possibilidades individuais dos adolescentes, assim como a articulação de capacidades (*forças* de cada um) para a realização de propostas mais efetivas.

Essa narrativa desenvolvida por Thauany desencadeou uma série de enunciados pelos participantes, em uma dinâmica na qual uma “história puxa outra”, contribuindo para que avançassem na reflexão acerca de suas percepções e para que construíssem, de forma compartilhada, significados sobre as propostas de jornalismo. Danilo o faz, a partir de uma análise sobre sua atuação nessas produções em grupo, enfatizando suas potencialidades criativas (de *viajar na maionese*) e de organização do fazer. Duda, além de acenar positivamente com a cabeça e soltar expressões que denotam concordância com que está sendo dito, pondera as habilidades que reconhece nos adolescentes da turma e em si mesma, reforçando, assim, uma valorização dessas práticas como lugar de múltiplas possibilidades e de desvelar de potencialidades individuais e coletivas. Thauany, ao notar a hesitação da colega no reconhecimento de suas habilidades, adiciona percepções a respeito dela, considerando como vê sua participação e destacando sua capacidade em se expor oralmente.

Além disso, nesse mesmo excerto, Duda e Thauany trazem identificações com atividades vinculadas à leitura e a escrita. Esses aspectos apontam para posicionamentos em relação a si próprias perpassados por essas práticas (identidade de leitora ou escritora) e, no caso de Thauany, para a mobilização de uma perspectiva escolar tradicional sobre a escrita (*não tem erro de português*), elementos estes que serão aprofundados no próximo capítulo. Notamos, também, a valorização, pelos adolescentes, do papel do educador Nivaldo (carinhosamente chamado pela turma de Dinho), contribuindo com as descobertas pessoais e com o desempenho do grupo nas propostas.

Imagem 9 – Jornal mural produzido por grupo de adolescentes



Fonte: Autora, 2018.

Na segunda roda de conversa com os adolescentes, após terem assistido a trechos dos eventos de jornalismo, foram questionados, explicitamente, sobre os aprendizados e significados que identificavam nessas propostas, ao que responderam:

(14) Danilo: a gente aprende a:: **organizar nossas ideias**

Duda: e:: **viver na realidade**

Danilo: no possível

Duda: é, no que a gente:: tá agora (.) é (.) que ah:: não, não fingir que a gente:: o que tá acontecendo não é:: que é falso (.) **o que tá acontecendo tá acontecendo de verdade**

[]

Danilo: é, é **trabalhar com a verdade**, tipo assim (.) **fazer uma entrevista na hora sobre uma coisa que realmente aconteceu** (.) aí no jornal também a gente colocou a entrevista:: escrita e uma matéria especial do dia do índio, a gente colocou:: coisas que ele tinha passado, a gente **pesquisou**, acho que era/ era o nosso grupo que tava com o notebook, né?

Douglas: eu aprendo bastante sobre:: (.) **criar algo, tipo na hora** (+++) que eu ti/ (.) ele já pediu:: muitas vezes de inventar (.) criar algo, e **fazer algo realista mesmo** (...)

Duda: e, e:: **investir em uma coisa que é real**, tipo (.) tem, tem jornal que ele pede pra gente fazer::r, é:: : ele bastante **passa:: coisa verdadeira, que acontece, em/ mais aqui, na:: nesses/ nos bairros pobre** (+++) como semana passada (.) podia fazer de qualquer assunto mas que tinha que entrar no **meio ambiente** (.) aí meu grupo, foi lá no campão, fazer um vídeo so/ falando sobre:: que a/ a/ **lá não tem ma/ () verde, que o governo só coloca onde já tem**, como no parque Ibirapuera

Douglas: aquela região lá no fundo, lá no fundão ((aponta para fora da janela)), que é/ ante no/cobri/ cobria tudo (.) **antes era tudo árvore, agora (.) tem pouquíssima**

Duda: aí o Dinho trabalha com isso, é:: **a realidade, como era antes e que/ como mudou agora**

(EXCERTO DA 2ª RODA DE CONVERSA, maio de 2018, grifos nossos).

Os adolescentes associam, diretamente, as práticas de jornalismo a efeitos de ordem cognitiva, vinculados à organização das ideias, assim como de ordem social, relativos à compreensão da realidade em que vivem. Notamos, a partir de Duda, um jogo de complementação entre os participantes, reforçando, em seus discursos, uma preocupação em

desvendar a realidade tal como ela é, assim como em garantir a veracidade dos fatos pesquisados e abordados, por meio da criação de vídeos, matérias jornalísticas e entrevistas.

Duda também agrega a esses significados a oportunidade de trabalhar questões da comunidade, trazendo um exemplo de um vídeo criado pelo seu grupo, como forma de conhecer mais sobre o bairro e explicitar a falta de preservação e investimento nele, em comparação aos espaços de regiões mais centrais. Douglas, ao complementar as informações trazidas pela colega, enfatiza a valoração dessas propostas associada a uma possibilidade de conscientização sobre a realidade e de conhecimento de sua história. Cabe ressaltar que tais percepções acerca desses eventos se aproximam das intenções declaradas pelo educador no seu plano anual.

Portanto, a partir da análise do modo como os adolescentes tomam parte dessas propostas, assim como dos enunciados que produzem ao falar sobre elas, compreendemos que esses letramentos, inclinados à esfera jornalística e recontextualizados na esfera da educação não formal, vão além do propósito de muni-los de técnicas e de possibilitar que produzam diferentes materiais comunicativos. Tratam-se de práticas reflexivas e participativas, nas quais os adolescentes têm a oportunidade de descobrir seus potenciais e novas possibilidades de ação. São percebidas pelos seus participantes como oportunidades de trabalhar de forma colaborativa, propositiva e respeitosa com o outro, e de (re)conhecer mais criticamente (pesquisando e testando informações) a realidade à qual pertencem. Além disso, esses eventos de jornalismo envolvem a apreciação, produção de significados e discussão a partir de textos multimodais.

5.3 PROPOSTAS ARTÍSTICO-CULTURAIS

As práticas que aqui denominamos artístico-culturais são aquelas compreendidas, na rotina semanal dos adolescentes, como parte das propostas de teatro e música. Apresentamos em mesmo tópico devido à proximidade em relação a algumas de suas características, assim como pelo fato de tanto os adolescentes como o educador social se referirem a elas e seus efeitos de forma conjunta. Esse aspecto pode ser constatado no projeto socioeducativo, quando o educador justifica e apresenta suas metas:

(15) Em resumo, apesar de viver em um meio onde a mídia proporciona a criança e jovens costumes que influenciam em sua personalidade, é desafio e se relaciona com nossas metas proporcionar a opção de escolha, tornando-se autônoma e capaz. Ampliar seus horizontes e transformar sua realidade gradualmente, proporcionando acesso cultural participativo para esses

educandos (...) A vida da criança e adolescente se faz de trocas contínuas, onde o **contato diário com valores positivos é imprescindível**. É o **passo inicial do autoconhecimento**, que conduzirá a transformação para a melhoria dos relacionamentos com o próximo e a convivência na sociedade (TRECHO DO PROJETO SOCIOEDUCATIVO ANUAL DA TURMA, produzido pelo educador Nivaldo, março de 2018, grifos nossos).

O acesso a processos culturais é tomado, pelo educador, como meio de desenvolver um conjunto de atitudes, tais como fazer escolhas, a autonomia e o autoconhecimento, e pauta-se por um caráter transformador e pela participação ativa dos adolescentes. Identificamos, também, ao analisar esse trecho, como abordado na seção anterior, uma crítica à *influência da mídia* na construção da *personalidade* das crianças e adolescentes, condicionando gostos e interesses (evidenciada pelo uso da expressão *apesar de*). A oferta dessas propostas artístico-culturais parece constituir-se em uma alternativa, favorecendo o conhecimento de outras referências, a partir do contato com valores considerados pelo educador como *positivos*. Na apresentação do conteúdo programático no projeto, reforça-se esse aspecto.

(16) Do lado grupal se pode perceber que o som, **a música reúne as tribos**, onde nas **periferias a cada 10 jovens 8 gostam de funk**, praticamente toda festa adolescente tem, embora gostem de outros ritmos, este é o que se predomina, o **chamado modismo (...)** A ideia do projeto **não se apega nas questões de proibir ou condicionar, mas de proporcionar o novo para o público alvo**, que se desvela na MPB, rock nacional, gospel, samba (...) Diz o Jovem; **“Tudo já está pronto! Tudo! Música? Joguem fora os violões, guitarras e cavaquinhos, tenho MP3, 4, 5 e IPOD, Android, I Phone X” (...)** **Em música buscaremos explorar ritmos e instrumentos que abranjam seu repertório cultural e proporcionar maior diversidade cultural**. O foco será em instrumentalização, canto e dança, bem como performances teatrais e monólogos. **Nas atividades de teatro essa será a ferramenta com qual transpassamos a cultura de um povo, políticas públicas e vivências de uma época** (TRECHO DO PROJETO SOCIOEDUCATIVO ANUAL DA TURMA, produzido pelo educador Nivaldo, março de 2018, grifos nossos).

Nesse excerto, o educador descreve os elementos que suportam essas propostas artístico-culturais. Quando critica o funk e o *modismo* na periferia, ao mesmo tempo em que traz a ideia de *não proibir ou condicionar*, há um pressuposto de que esse estilo musical não é positivo e de que os jovens periféricos não teriam condições de se desvencilhar de suas influências, descobrindo e valorizando outros ritmos e referências por si só (*novos* a eles), fazendo escolhas conscientes e produzindo cultura de forma autônoma, percepção que se opõe aos dados apresentados, no capítulo 2, acerca da riqueza e diversidade da produção cultural juvenil na região.

Esse enunciado do educador indica, então, um tom de tutela e correção, assim como um caráter regulatório, na perspectiva de ressocializar os adolescentes por meio dessas

práticas. Aspectos estes sustentados por vozes sociais⁷⁶ acerca de grupos desfavorecidos socioeconomicamente: parte-se de uma ideia de que estariam fadados às “más influências” e que precisariam de alguém que garanta que não escapem aos “bons valores”.

Tanto as propostas musicais, quanto as teatrais, tal como exposto nesse plano, pressupõem o contato com a diversidade cultural: as primeiras associam-se à exploração de diferentes ritmos e instrumentos; as segundas visam utilizar o teatro como uma ferramenta para conhecer e se relacionar com a *cultura de um povo*, as *vivências de uma época* e *transpassar políticas públicas*.

O trecho a seguir, de uma conversa entre os adolescentes-representantes durante a primeira roda, permite-nos avançar a respeito do que fazem, como compreendem e quais os elementos que compõem essas situações, especificamente, as de teatro.

(17) Thauany: eu acho que de/ de todas essas atividades, é:: (.) **o Dinho dá um jeito da gente, de todo mundo fazer alguma coisa, sabe?** (+++) até os mais tímidos que

[]

Danilo: não fica ninguém:: boiando (+++) e tipo, em muitas, **acho que (.) quase todas (.) a gente arranja um jeito de se expressar** ((aponta para as imagens impressas)) e em algumas partes a gente **tem que se apresentar (.)** no teatro::, quando é **em peça grande, ele junta todo mundo (...)** às vezes, **ele separa**

Duda: isso, ele divi/ é, ele divide em dois grupo (.) como na do dia das mães, teve dois grupo que fez a:: **a primeira peça que foi a da::, a da vovó madrastra e uma que foi a nossa que foi, que o pai cuida das crianças sozinhas (.)** aí também no dia da::, na festa junina vai ser:: dois grupo, eu acho (.) e:: a/ peça grande, peça grande como final de ano e páscoa ele junta, **ele costuma juntar::**

Thauany: eu acho que a única peça que eu fiz aqui na Bom Pastor que:: **foi por conta própria, sabe? sem ser tema de pá::scoa ou sei lá (.)** foi uma que eu morria no final, de câncer, foi a única **peça porque o resto era tudo comédia**” (+++) **o ensaio foi:: era só (riso), só piada, a gente se divertia pra caramba**, mesmo fazendo uma peça:: (.) séria ((todos sorriem e fazem um gesto de concordância, com a cabeça))

Danilo: quando **não é época de peça, o Dinho sempre passa uma dinâmica:: de improviso (.)** tipo assim, ah:: escolhe três pessoas e **faz uma cena no improviso rapidinho sobre um tema** (+++) **a gente meio que tem o pensamento rápido** (+++) teve uma que era pra gente fazer sobre a ditadura, que ele escolheu (+++) e outra:: que a gente escolheu no dia (.) sobre a letra de uma música

Duda: ou ele:: teve uma atividade que **ele colocou vários (sons)**, pra gente poder imitar, é:: do jeito que a gente quer (+++) é, aí depois ele **pediu pra gente, é (.) montar em grupos, é e:: pegar o som**, como de estádio de futebol, pra poder fazer um, um teatro com esse som

(EXCERTO DA 1ª RODA DE CONVERSA, maio de 2018, grifos nossos).

Esse exemplo nos mostra que os eventos de teatro são caracterizados por duas modalidades de propostas: as que estão associadas aos processos de construção de uma peça

⁷⁶ Cf. Bakhtin ([1979] 1997) e Voloshinov ([1929] 2017).

específica, envolvendo diferentes etapas (como ensaios, preparações e apresentações); e as que são compostas por dinâmicas de improviso, ou seja, a criação de esquetes, a partir de estímulos específicos e orientações do educador. De um modo geral, são práticas nas quais todos adolescentes participam de alguma forma e são estimulados a se expressar de diferentes *jeitos*, lidar com a timidez, se apresentar e se expor aos outros. Há clara preferência do grupo pelo estilo da comédia e por ações marcadas pelo humor, pela diversão e descontração (ponto levantado por Thauany e corroborado pelos demais participantes, por meio de seus gestos).

Os temas das propostas, normalmente, envolvem festas religiosas católicas e datas comemorativas⁷⁷, como páscoa, dia das mães, festa junina e natal, previamente estabelecidos pela organização. Essa seleção de temas, de um lado, remonta o calendário escolar, de outro, reitera a identidade da Associação, cuja origem é religiosa. Apesar disso, Duda parece sugerir que abordá-las constitui-se em oportunidade para olhar para questões relevantes, que precisam ser reconhecidas. Exemplo disso, foram as peças do dia das mães, abrangendo diferentes configurações familiares: uma que trazia uma família que possuía a *vovó madrastra* e outra que tinha um pai que cuidava sozinho dos filhos.

No acompanhamento do ensaio da peça sobre páscoa (chamada de “Paixão de Cristo”⁷⁸), percebemos algumas características que corroboram e complementam as percepções dos adolescentes. Nesse processo, o grupo inteiro estava envolvido, *passando* as cenas, com o apoio do cenário construído por eles e de figurinos da Associação, na brinquedoteca. Partiam das orientações do educador, que não apenas mediu a preparação do grupo para o início do ensaio, como também participou ativamente, substituindo alguém que faltou e atuando como músico, ou estabelecendo pausas para fazer comentários acerca do que podiam melhorar e reorganizar (principalmente, sobre a movimentação no espaço e falas não decoradas).

Imagem 10 – Ensaio da peça de teatro “Paixão de Cristo”

⁷⁷ Essa correlação entre datas comemorativas e a religião católica é discutida por Novaes (2018, p.352): “no Brasil, em um passado não muito distante, era evidente a hegemonia católica imbricada na cultura, legitimada pelo Estado, evidenciada na conformação do território e determinante no calendário dos feriados oficiais”.

⁷⁸ Durante a etapa de observação participante deste estudo, pude observar a construção da peça na qual remontavam a história de Jesus Cristo baseada na Bíblia, o que aponta para um traço religioso da instituição.



Fonte: Autora, 2018.

Quanto aos momentos de improviso, como nos enunciados, aparecem como atividades que convidam os participantes à construção de esquetes que partam de um contexto (como a ditadura) ou de estímulos que devem ser contemplados (sons diversos, por exemplo) e à prática de habilidades de criação, negociação e de proatividade. A menção constante ao educador no discurso dos adolescentes sugere sua representação como participante ativo do processo, organizando, orientando, solicitando e escolhendo os elementos e as divisões de grupos.

Identificamos ainda mais duas modalidades implementadas, ao analisar a continuidade do diálogo acima apresentado, no qual seguem narrando suas experiências, resgatando exemplos na memória (apoiados pelas fotos dispostas na mesa), complementando e, às vezes, até contrapondo ideias e lembranças.

(18) Danilo: e:: teve também:: (.) era tipo um livro, **fazer uma cena a ver com a história do livro, mudar a história do livro ou encenar o que tá no livro** (+++) aí você apresenta, o outro grupo vê e depois troca, você vê e o outro grupo apresenta (.) **que aí você faz os dois lados do papel também, como ator e como:: (.) expectador**

Duda: o Dinho gosta bastante de administrar conteúdo (.) e/ ele não gosta de, tipo, co/ colocar só um conteúdo pra mim um dia (...) e, é:: a gente:: **também envolve o/ o letramento no teatro**, aí::

Thauany: foi assim () que **ele deu umas histórias pra gente e falou “fazem isso, vocês têm seis minutos, vai”** (.) teve um que eu fiz que:: meu grupo fez Francisco de Assis (.) me::u, foi muito rápido, foi **a história de Francisco de Assis** (.) a gente pensou tipo, vapt vupt, “vai, você é quem, você é quem, você é quem, já era vai”

Duda: é, é (.) teve um dia que **primeiro a gente lia o livro**, foi nesse dia? ((aponta para uma das fotos na mesa e olha para os outros participantes)), a gente:: é, **pegava o papel principal da história que cada:: um do grupo le::u, e a gente ia ser ela, para poder inte/ interpretar, () e transformar em uma história nova** (.) que você era um menininho ((olha para Thauany)) (.) e o Renan era uma pergunta, a:: Claudia era:: o:: tempo (+++) a Brisa era um duende (.) a:: e a:: Júlia era um, é presidente fantástico, isso, eles juntaram tudo e ficou muito (legal)

Thauany: e::, teve também com o título do livro, tinha que juntar tudo numa história

(EXCERTO DA 1ª RODA DE CONVERSA, maio de 2018, grifos nossos).

O segundo tipo de esquetes abordado pelos adolescentes diz respeito à reconstrução de uma história, envolvendo leitura conjunta, divisão de papéis e breve articulação da representação, a partir da compreensão do texto. A atividade narrada por Thauany, no excerto acima, foi umas das observadas na fase inicial desta pesquisa e tinha como foco biografias de *jovens ilustres* (termo usado na condução da proposta). Estas eram baseadas em exemplares de resumos, retirados, pelo educador, de textos da internet, e seus personagens eram associados, principalmente, ao âmbito da religião, como São Francisco de Assis, ou como Malala⁷⁹.

Esse aspecto nos indica, tal como apontado acima e ressaltado no projeto socioeducativo elaborado pelo educador, uma intenção dessas práticas artístico-culturais vinculada à possibilidade de ofertar e ampliar o conhecimento e a reflexão, por meio do lúdico e da representação, de iniciativas e assuntos em voga na sociedade. Ao mesmo tempo, considerando as temáticas e personagens selecionados previamente pelo educador e que permeiam essas situações de teatro, no que se inclui a mobilização de datas comemorativas, identificamos uma tendência à construção de uma cultura religiosa católica.

É importante considerarmos, tal qual abordado por Novaes (2018), que a presença da Igreja Católica e, atualmente com mais frequência, de denominações evangélicas, em territórios periféricos, marcados pela ausência do Estado e pela violência, pode atuar como uma “espécie de rede de proteção social”, com repercussões na autoestima e na formação da população, incluindo a juvenil. Traço este que não apenas permeia a origem da Associação, mas parece ser incorporado, de algum modo, nas proposições junto ao seu público-alvo.

O terceiro tipo de esquetes, o qual evidenciamos na parte final do excerto acima, toma como base elementos específicos de livros (de literatura infantil e infanto-juvenil, primordialmente), escolhidos e lidos pela turma, e propõe-se à elaboração de uma nova narrativa, em formato de cena. Duda relata o desafio de organizar e decidir como interpretar e

⁷⁹ Malala Yousafzai é uma ativista paquistanesa conhecida mundialmente, principalmente, pela defesa dos direitos humanos das mulheres e do acesso à educação na sua região natal. O livro que ela escreveu em parceria com uma jornalista britânica, “Eu sou Malala”, faz parte do acervo da Associação e, constantemente, é citado pelo educador nas atividades e discussões. A publicação conta a história da infância de Malala no Paquistão e dos desafios enfrentados vivendo numa região marcada pela desigualdade social e sob o Talibã (movimento fundamentalista islâmico), desvelando um universo religioso e cultural cheio de interdições e particularidades.

articular personagens tão diferentes em uma mesma história, inventada pelo grupo, e demonstra apreciação positiva pelo resultado. Já Thauany cita outro evento, no qual os componentes a serem integrados no esquete associam-se ao título dos livros.

Ao abordarem o processo de elaboração dessas dinâmicas de improviso, os adolescentes apontam dois aspectos, ao mesmo tempo, contraditórios e complementares. De um lado, precisam dar conta de uma tarefa dada, recontar e reproduzir uma história posta (*fazer uma cena a ver com a história do livro; encenar o que tá no livro*); de outro, lidam com a inventividade, a criatividade e a transformação (*mudar a história do livro; transformar em uma nova*), o que indica que o novo também tem seu lugar nessas produções.

Além disso, Danilo aborda outro traço dessas práticas: o da experiência de diferentes papéis, de forma que possam assumir diversas posições nesses eventos, como ator, expectador e também como organizador do espaço, tempo e dos processos. O reconhecimento do papel do expectador sugere uma valorização dos momentos de escuta e de apreciação de outras produções, os quais compõem essas propostas.

Imagem 11 – Apresentação de uma dinâmica de improviso no pátio da Associação



Fonte: Associação Bom Pastor, 2018.

Tal como visto, muitos processos e estratégias que permeiam as práticas teatrais são perpassadas pela escrita, por meio de suportes como livros infanto-juvenis e folhas impressas de materiais com conteúdo retirado da internet, tais como histórias de vida, notícias, fatos históricos, entre outros. No último extrato da roda, Duda complementa a fala de Danilo, deixando transparecer o reconhecimento da integração entre as diferentes propostas e contribuições das temáticas oferecidas, ao declarar que o educador gosta de *administrar conteúdo* e que, muitas vezes, o grupo *envolve o letramento no teatro*. Durante o campo, tornou-se evidente as etapas de leitura e conversas como preparatórias

para a construção dos esquetes, favorecendo a compreensão e as tomadas de decisões sobre as representações.

O excerto a seguir, o qual aborda como os adolescentes compreendem e se sentem acerca das atividades envolvendo leitura e escrita dentro das propostas de teatro, permite-nos agregar mais aspectos a essa discussão.

(19) Pesquisadora: vocês falaram bastante da leitura e escrita, até como ela aparece também no tea::tro, né? co/ co/ como que:: vocês se sentem nessas atividades que envolvem a leitura e escrita?

Duda: “é::, uma boa experiência (.) é legal (.) é::, é porque (.) antes eu tinha muita facilidade pra fazer texto, tipo assim, tinha uma memória muito boa, eu amava fazer histó::ria (.) de va/ de vários é::, não só de terror (.) aí não sei o que aconteceu que eu::, minha memória, minha::, minha mente tá fechando, não tô conseguindo mais, tipo é::, fazer história direito (.) **aí quando a gente tá no teatro eu consigo abrir um pouquinho, aí mudando de ideia pra poder colocar no teatro**

Pesquisadora: e o que você acha que te ajuda a abrir? Esse de:: “ah, agora tive uma ideia”

Duda: é porque o Dinho:: é, a ge/ o **Dinho::, todas as peças ele/ ele dá um:: resumo**

Danilo: é, porque ele é cheio de, tipo, ele passa uma coisa (.) **aí do nada ele joga outra** coisa assim (.) aí, **tipo, vai meio que abrindo nossa mente**, vai:: (.) explorando::

[]

Duda: ele, ele::, ele começa a peça, e a gente tem que::, aí ele::, **ele dá a história, começa a peça e a gente tem que continuar** (+++) eu::, eu, no/ no teatro (.) teve um dia que eu:: **dei a ideia de colocar uma super heroína no meio** (.) aí, i/ aí, é, o desafio pra mim é me manter com os pés no chão, **viajar um pouco mas, com os pés no chão**

Danilo: na do::, na da páscoa, ele passou a parte::, tipo, **leitura da bíblia (.) pra ver as coisas, passou o filme, contou o que ele já sabia** (+++) **foi perguntando também o que cada um sabia**

(EXCERTO DA 2ª RODA DE CONVERSA, maio de 2018, grifos nossos).

Nesse exemplo, quando questionada sobre seus sentimentos e os efeitos que as atividades de leitura e escrita têm quando relacionadas ao teatro, Duda tem a oportunidade de refletir sobre suas habilidades e dificuldades vinculadas a *fazer textos* e *ter boa memória*. Ela associa (e depois Danilo corrobora) essas práticas à possibilidade de *abrir a mente*, exercitar a memória e estimular a criação de novas histórias, as quais são alimentadas tematicamente por meio da produção de resumos e roteiros. O educador, mais uma vez, é reconhecido pelos adolescentes como referência, colaborando na produção desses roteiros, na exploração e organização das ideias e na condução da peça.

Apesar de identificarem o papel efetivo do educador, por meio do uso de verbos que denotam sua intervenção direta (*ele dá o resumo; ele dá a história; ele passa uma coisa, aí do nada ele joga outra*), e a pouca quantidade de elaborações teatrais em que escolhem os temas e seus elementos *por conta própria* (como vimos no excerto 17), os adolescentes também apontam para uma participação ativa e certa autonomia deles no processo.

No excerto acima, quando abordam que têm de continuar a história, a partir dos estímulos dados pelo educador, o qual inclui recursos, como filmes e conversas, para ampliar o repertório e explorar os conhecimentos prévios da turma sobre a temática, percebemos que aspectos vinculados à inventividade e à construção conjunta também estão envolvidos. Duda narra o seu desafio em conciliar a possibilidade de *viajar um pouco*, ou seja, de criar ideias e usar a imaginação, com a necessidade de ter os *pés no chão*, isso é, manter o foco e seguir o roteiro acordado no grupo, construindo uma história que seja crível. Durante a observação do ensaio da peça de páscoa, notamos, também, que os adolescentes se valeram de estratégias individuais para apoiar sua atuação em relação às falas, caso as esquecessem, como de uso de um papel com esse registro escrito guardado no bolso.

Quando diretamente questionados sobre como se sentem, como significam e as mudanças que reconhecem ao participarem dessas práticas de teatro, os adolescentes produzem a seguinte sequência de enunciados, a partir de uma dinâmica em que um complementa o discurso do outro:

(20) **Duda:** fazer teatro é uma:: uma **honra** (.) porque:: quando era da turma dos menores, eu sempre via as peça do Nivaldo e sempre tive:: cora/, é::, **vontade de fazer** (+++) **chega os olhos brilhava** (+++) **agora eu posso fazer** (.) eu, a/ é bem:: legal (.) é, eu me/ **posso me expressar de uma maneira divertida** (.) **você viver é::, papel diferente** (.) tipo eu, eu já fui criança (.) é::, narradora (.) e anjo (+++) **mas eu queria ser, eu queria, tipo, fazer o papel de vilã** (+++) é muito legal, pra mim **conhecer mais o papel::, interpretar coisas**

Danilo: eu:: gosto muito, pra caramba (.) tipo, eu **gosto bastante de me expressar através do papel** (.) assim, **é coisa que eu quero levar pro resto da vida**, e tipo:: (.) na:: ocorreu meio que uma **revolução, comecei em papel pequeno, passagem, cara que tirava a cadeira** (.) **hoje:: eu vou ler, pra personagem principal**, até pra organizar a peça (.) aí:: foi graças, **ai sim fui evoluindo em tudo, né?** (+++) tipo, em **casa** eu também sou aquela pessoa que mais fala, que mais (clareia) todo mundo (.) fazendo piada, fazendo isso, fazendo aquilo (.)

Douglas: isso mesmo, é::, tipo (++) eu **era muito fechado**, ou se/ **na escola** mesmo, a:: psora pedia pra mim ler, alguma coisa, **ela falava “tem que ganhar nota, se não ler perde”**, sempre me::, me da/ me dava mal porque eu não lia, eu tinha vergonha (.) aí depois que eu vim pra::, pra Bom Pastor **eu perdi vergonha**, e agora sempre que tem alguma coisa, seminário, **apresento, já tá na prática** (.) por isso que eu achei bem interessante, mudou bastante (+++) **por causa das qualidades, dos ensinios que ensina na Bom Pastor**

Duda: a Bom Pastor pra mim é minha **segunda casa** (+++) mudou bastante, eu acho que (.) é:: eu ti/ **era muito tímida** (.) quando eu cheguei aqui no Crê-Ser, eu fui/ eu fui mais é:: eu fui evoluindo, eu fui mai/ **ficando mais livres** (.) agora eu cons/ agora eu **apresento, me socializo** (.) (+++) porque eu já tenho a postura e já não tenho mais vergonha pra falar, pra **dar ideia** (.)

(EXCERTO DA 2ª RODA DE CONVERSA, maio de 2018, grifos nossos).

Seus discursos carregam valorações positivas, remetem às dimensões do desejo, do querer e do prazer, assim como ao reconhecimento de seus potenciais e possibilidades futuras:

Danilo almeja carregar essas atividades para o *resto da vida*; Duda associa à diversão e à exploração de diferentes versões que ela pode ser (a narradora, a criança, o anjo, a vilã).

Como justificativa para o gosto e interesse por essas práticas, os adolescentes narram a oportunidade de vivenciar e interpretar diferentes papéis, experimentando sentimentos e possibilidades diversas e se desafiando; como também de percorrer um processo de evolução, no qual representam papéis mais simples e de apoio e vão alçando espaços maiores e de mais destaque.

O significado de *evolução*, nessa roda, sugere o valor que eles atribuem ao empenho nos ensaios, a uma preparação prévia e à *leitura e ao estudo do papel*, permitindo-nos criar a hipótese de que remetem ao discurso do educador, que cobra o compromisso do grupo e as falas decoradas, principalmente nos ensaios das peças coletivas. Para exemplificar e reforçar esse percurso de transformação, os adolescentes contrastam o uso de verbos no passado, quando abordam o momento da inserção no Bom Pastor (*comecei em papel pequeno; era muito tímida*), e, no presente, quando tratam das capacidades adquiridas e das características desenvolvidas (*hoje eu vou ler, pra personagem principal; agora eu apresento, me socializo*).

A abordagem das mudanças de comportamento constitui-se como uma marca do discurso dos participantes, principalmente no que diz respeito aos efeitos no modo como se relacionam e atuam no âmbito escolar (o qual, junto à Associação, compreende o espaço no qual passam a maior parte de seu tempo). No excerto acima, Douglas narra sua experiência na escola para esclarecer como percebe sua transformação pessoal, estimulada pelas propostas teatrais: de *muito fechado* e da recusa a ler, por vergonha, passou a se apresentar, *na prática*, e liderar seminários, indicando mais desenvoltura. A vinculação que estabelece entre se expor em sala de aula e a nota que recebe, assim como o fato de se utilizar do discurso reportado da professora (*tem que ganhar nota, se não ler perde*), sugere um enunciado enraizado em um discurso escolar, tradicional, e o valor que ele atribui a ter bons conceitos escolares, o que condiciona a forma que age e pensa.

Duda complementa as colocações do colega, ao abordar sua maior capacidade em se socializar, apresentar suas ideias e se articular em público, e ressalta a possibilidade de *ficar mais livre* que o teatro lhe proporcionou. Danilo, ao explicitar sua evolução, se refere a outra esfera na qual percebe mudanças na forma de se expressar, a privada: em casa, é aquele que lidera a comunicação, medeia as situações e *clareia* os fatos.

Diante desses exemplos e reflexões, identificamos que essas práticas teatrais se vinculam ao que os adolescentes mais gostam e destacam na Associação. Essas situações contribuem para que tenham especial apreço pelo Bom Pastor, configurando-o como sua

segunda casa, por meio do discurso de Duda, e reconhecendo suas *qualidades* e *ensinos* diferenciados em relação a outros ambientes educativos, como explicitado por Douglas.

As propostas musicais também mobilizam comentários positivos. No excerto a seguir, os participantes, na primeira roda de conversa, relatam o que acham delas e como as compreendem.

(21) Pesquisadora: eu nunca acompanhei uma atividade de ídolos, me conta, como é que funciona?

Duda: ah, esse **é o melhor dia** (+++) porque: **no ídolos eu danço** (.) **minha paixão é dançar** (.) se fosse pra mim eu só dançava

Danilo: **é o dia que todo mundo espera** (+++) eu gosto, porque **eu gosto muito de tocar violão** (.) antes eu não tocava nada, nenhum instrumento, aí eu: **comecei a gostar, da sala de música, vinha aqui mais cedo, comecei a tocar e hoje:** (...) tem vez que, a/ na maioria das vezes, **eu que pergunto se a pessoa tem já música pronta pra ensaiar** ((Thauany dá uma risada e ele aponta para ela)) (+++) a Thauany é: teve uma música (.) que ela foi quatro da manhã (.) ela me falou no dia do ídolos, **sorte que ela sabia de cor e a: gente** (.) **tirou bastante na (tela) também**

Thauany: é: **é muito legal** porque eu gosto de me expressar (.) **são as músicas que eu gosto, então, sabe? dá pra me expressar**, pra mostrar alguma coisa que eu gosto (.) no:ssa, e o Ídolos de tarde **é mó: lotado** (.) cheio de gente (+++) **é o dia** que, tipo, a gente chega aqui: o pessoal tá ensaiando

Danilo: e é praticamente o dia que ninguém fica sem fazer nada (.) **ou tá ensaiando, ou tá jogando bola, ou tá assistindo alguém jogando bola, ou tá ajudando alguém no ensaio**

Thauany: na última semana tinha ensaio da dança, da música, do tea/ da:

Danilo: e aí nesse dia mesmo, eu tinha que ensaiar com três pessoas (.) a/ a/ uma pessoa de cada vez (.) a Márcia e com a Thauany (.) aí Thauany voltou, eu ensaiei com o Gustavo (.) aí o Gustavo voltou, eu ensaiei com a Thauany (.) aí: **tem vezes que eu dou, dou uma dica de cantar mais alto, tentar acompanhar mais** (...)

(EXCERTO DA 1ª RODA DE CONVERSA, maio de 2018, grifos nossos).

As práticas musicais, ou *Ídolos*, como muitos designam, englobam situações de ensaios e apresentações, nas quais os participantes cantam, tocam diferentes instrumentos, dançam e representam. Apesar de um claro predomínio da música, tanto evidenciado no projeto socioeducativo construído pelo educador, quanto por meio do discurso dos adolescentes, esses encontros permitem a escolha entre linguagens variadas, o que indica a consideração dos diferentes interesses presentes na turma, assim como uma busca em mobilizar a participação de todos.

Evidenciamos a valoração extremamente positiva atribuída a esses momentos em diferentes enunciados, referem-se a eles como: *o melhor dia*, aquele que *todo mundo espera* e *é mó lotado*. Isso revela um apreço pessoal, uma motivação e expectativa especial. Essas propostas vão ao encontro de seus gostos, paixões e vontades, permitem que se expressem e desempenhem papéis nos quais se reconheçam e se sintam confortáveis, sendo-lhes concedida a possibilidade de optar dentre diferentes estímulos: seja dançando, como é o caso de Duda;

descobrimo o gosto, aprendendo e exercitando o papel de músico, como faz Danilo; ou escolhendo, cantando e *mostrando* as músicas que gosta, tal como Thauany.

As propostas musicais são significadas pelos adolescentes como espaços de troca e complementação de saberes, caracterizadas pela proatividade e compromisso de seus componentes, a partir de um percurso de construção coletiva. Danilo enuncia acerca de seu empenho em aprender a tocar violão, frequentando a sala de música fora dos horários de atividade, e de como aborda os adolescentes interessados em cantar para que escolham suas músicas, de modo que possa conhecê-las e ensaiá-las com antecedência. No processo de ensaio, sugerem canções, validam essas escolhas e estabelecem combinados e dicas sobre como cantar, aprimorar procedimentos e garantir maior harmonia entre todos os envolvidos.

Os discursos produzidos no excerto acima sugerem que os adolescentes reconhecem uma maior liberdade de escolha e autonomia de ação nessas situações, quando comparadas as de teatro. Para explicar o que fazem, não se referem ao educador e focam na interação e apoio entre eles e seus colegas, o que indica menor intervenção do educador nesses momentos. Indícios de maior flexibilidade nas formas de atuação e da presença de atividades diferenciadas simultâneas podem ser surpreendidos quando Danilo narra, por exemplo, que *ninguém fica sem fazer nada*, podendo optar por ensaiar, *jogar bola* (já que os encontros musicais acontecem no mesmo dia de esportes), assistir ou apoiar na organização dos processos.

Imagem 12 – Ensaio de uma música por parte do grupo de adolescentes



Fonte: Associação Bom Pastor, 2018.

Há situações no cotidiano do Bom Pastor nas quais os adolescentes se reúnem em grupos para exercitar, apreciar e conversar sobre as músicas tocadas e cantadas por eles, o que endossa nossa visão quanto à participação ativa e autonomia do grupo nessas práticas. Nesses

momentos, ocupam espaços diversos, como a sala de música e o pátio (ambientes mais usuais nos quais essas atividades se estabelecem), assim como a sala de atividades e os corredores, fazendo uso dos diferentes instrumentos musicais que compõem o acervo da Associação, principalmente os violões.

O educador, por sua vez, ao mesmo tempo em que abre espaço às escolhas individuais dos adolescentes em relação aos processos e repertórios musicais, assume o papel de mediador dessas propostas, coordenando as diferentes atividades paralelas que ocorrem, orientando e, algumas vezes, participando ativamente dos ensaios, e influenciando nas opções musicais. Quanto a esse último aspecto, notamos que as escolhas de repertório são, de algum modo, instigadas por outras propostas semanais nas quais o educador propõe o acesso à diversidade cultural, no que se refere a gêneros musicais, apresentando e explorando com a turma diferentes estilos, em especial MPB.

O trecho a seguir, também da primeira roda, permite-nos agregar novos elementos, principalmente no que diz respeito à presença da escrita e de seus usos nas propostas musicais.

(22) Duda: (+++) ai, ai::, ai tem **jurados, ai eles dão uma nota pra gente**, ai no final, acho que nas/ umas duas, três esse semana antes de acabar:: a gente começa a ir pra/ pras **eliminatórias**, né?

Thauany: é assim, ó, tipo:: as notas são de zero a cinco (.) cinco é o máximo (.) **os jurados vão anotando ou no excel, ou num caderninho**, quando eu era jurada **eu anotei tudo no caderninho porque eles sempre perdem algum dia de nota, lá no excel** (+++) ai:: (.) chega::, vai chegando, a gente conta tudo (.) e deixa, por exemplo, três pessoas na **final, que são as pessoas que têm mais pontos** (.) ai as pessoas (.) cantam um dia, (.) e ai:: os jurados vão dar nota, a gente conta, quem ficar com mais ponto **ganha um prêmio**

Duda: é, além de música teve::, tem música, dança, piada, performance

Danilo: normalmente, **ele pergunta quem quer ser jurado** (.) tipo, e::u como esse ano tô tocando violão pra um monte de gente, eu **não tô sendo jurado** (.) **tipo::, eu tô participando da apresentação**

(EXCERTO DA 1ª RODA DE CONVERSA, maio de 2018, grifos nossos).

Nesse excerto, narram como se desenrola o percurso de apresentações durante as atividades de *Ídolos* e a relevância do papel do jurado, responsável por avaliar as produções culturais dos colegas e valorá-las por meio de notas. Identificamos, então, uma característica de competição permeando tais práticas, evidenciada pela presença das etapas de *eliminatória* e *final* e por processos de acumulação de pontos e premiação.

A denominação *Ídolos* tem como origem um programa de televisão, com o mesmo nome. O fato de recuperar e expressar elementos midiáticos pode sugerir uma contradição, principalmente se consideramos a justificativa explícita no projeto socioeducativo elaborado pelo educador, a qual abrange uma crítica à influência exercida pelos meios de comunicação

de massa na formação das pessoas, argumentando sobre a possibilidade de desenvolvimento de outros valores e referências por meio de processos culturais. Assim, apesar da oportunidade de se expressarem de diferentes modos e de perceberem novos potenciais e interesses por meio dessas práticas, há também a presença de traços que valoram a competição (*as pessoas que têm mais pontos* chegam à final) e estimulam certos padrões de consumo de modos de agir e se relacionar.

Nesse exemplo, Thauany narra uma estratégia utilizada pelos participantes que assumem o papel de jurados: o registro das notas atribuídas no programa de excel ou em um *caderninho*, como forma de organizar a pontuação e facilitar sua contagem. Explicita também sua preferência pela anotação em papel impresso, justificando maior garantia de manutenção das informações e de não *perder nota*. Constatamos o uso de procedimentos, envolvendo a escrita, para registros de anotações, por meio de tabelas, com apoio de suportes como o caderno e a tela (de computador ou de celular).

Do mesmo modo, no excerto 21, Danilo expõe as estratégias das quais ele e Thauany se valeram para preparar uma música escolhida *no dia*: além de aproveitar o que ela já conhecia, *tiraram bastante da tela* (nesse caso, do celular). A escrita os apoia, no ensaio, para a retomada da letra da canção e para a leitura das cifras.

Constatamos ainda que, tanto nas propostas envolvendo música, quanto nas relacionadas ao teatro, há uma grande valorização dos momentos de ensaio pelos seus participantes, o que é também garantido pelo educador como parte da rotina. As produções musicais e peças teatrais elaboradas durante o ano são apresentadas internamente nas festas e mostras para outras turmas e familiares, assim como em escolas parceiras, outras organizações e espaços da comunidade, como CEUs, constituindo-se como a principal forma de articulação do Bom Pastor com os serviços e instituições da região.

Imagem 13 – Apresentação musical dos adolescentes em um CEU da região



Fonte: Associação Bom Pastor, 2018.

Compreendemos que essas práticas artístico-culturais desempenham um papel bastante significativo no cotidiano dos adolescentes, dentro e fora dos ambientes e horários da Associação. Configuram-se como espaços permeados pelo afeto e impulsionam a descoberta de potenciais expressivos individuais e coletivos, assim como o sentimento de liberdade de poder ser de diferentes formas. E, constituem-se como letramentos, uma vez que a escrita medeia essas propostas de diversos modos, contribuindo com a sua organização e estimulando seu caráter inventivo e de acesso à diversidade de histórias. Ao mesmo tempo, identificamos um traço regulatório, o que contradiz e compromete suas possibilidades de acesso e exploração de diferentes culturas e narrativas em circulação na sociedade.

Esse aspecto aparece tanto nas práticas musicais, quando assumem uma disposição a absorver e se identificar a parâmetros dos meios de comunicação de massa, reproduzindo comportamentos adaptativos, quanto nas propostas teatrais, frente a uma propensão a abarcar questões religiosas dentro do processo formativo. Nesse último caso, notamos uma tendência do educador de seleção e condução das temáticas, assim como dos valores culturais que permeiam tais situações, baseada nas suas visões e padrões (assim como nos da Associação como um todo), nas quais a religião católica constitui-se como base de propostas e temas. A conformação desses elementos recupera os enunciados do educador no plano anual, indicando a adesão a uma perspectiva a partir da qual essas práticas discursivas culturais seriam transformadoras por si só, sendo mobilizadas para adequar os adolescentes a certos papéis esperados a eles, diante a uma representação de juventude na periferia que necessita de tutela.

5.4 PROPOSTAS DE LETRAMENTO

Além das atividades mediadas pela leitura e escrita que compõem as propostas oferecidas aos adolescentes na Associação, tal como discutido nos tópicos anteriores, há encontros específicos na rotina da turma designados pelos adolescentes e pelo educador como letramentos. Esses, tal como os compreendem, envolvem situações de leitura, interpretação e produção de textos diversos, dentro de um dia particular da semana, mesmo que possam ocorrer também em outras circunstâncias. No projeto socioeducativo anual, o educador apresenta, quanto ao diagnóstico e ao conteúdo programático, a relevância de tais práticas e o objetivo de desenvolvê-las com o grupo.

(23) Observamos também em relação a leitura/escrita, com os maiores, 12-15 anos, **que o interesse é bem menor**, justamente por terem “liberdade” para fazerem escolhas de como utilizar seu tempo livre, porém **sem base própria para desenvolver seu gosto literário, sem autonomia, onde o grupo fala mais alto que o indivíduo** (...) Um dos objetivos específicos é **realizar escritas e leituras críticas e poéticas em vários âmbitos que convivem**, fortalecendo assim a **autonomia** dessas crianças e adolescentes (...) No letramento o foco principal é **dominar a leitura e a escrita**, através de atividades metodológicas, juntamente com **interpretação e produção de textos, bem como oratória**, para uso de suas vidas. (TRECHO DO PROJETO SOCIOEDUCATIVO ANUAL DA TURMA, produzido pelo educador Nivaldo, março de 2018, grifos nossos).

Nesse exemplo, o educador justifica a incorporação no cotidiano da turma de atividades nas quais a leitura e a escrita assumem um papel central, a partir da sinalização dos desafios específicos que reconhece para essa faixa etária. Os adolescentes são apresentados por faltas e dificuldades, sendo qualificados como pouco interessados, *sem base própria para desenvolver o gosto literário e sem autonomia*, já que *o grupo fala mais alto*. Por trás desse discurso, verificamos, novamente, a mobilização de vozes sociais que focalizam as restrições e uma visão negativa do período da adolescência, principalmente na periferia. Reafirma-se sobre uma ideia de que os adolescentes tendem a reproduzir interesses e *valores distorcidos*, influenciados pelos grupos de pertença.

Junto a isso, identificamos uma valoração positiva da leitura e da escrita, atreladas não apenas ao simples *domínio* de capacidades, mas também à possibilidade de *usá-las em suas vidas*, de maneira crítica. Essas situações de letramento, tal como explicitadas no plano de trabalho do educador, se configuram como espaços nos quais os adolescentes têm a oportunidade de exercitar a leitura e a produção de textos *críticos e poéticos*, que contribuam para a ampliação de habilidades vinculadas à *oratória*, comunicação e interpretação. Seus efeitos devem ultrapassar os limites do ambiente da Associação, favorecendo a capacidade de

escolher e agir de forma mais autônoma (e menos influenciadas pelo *grupo*) nos diferentes âmbitos em que convivem. O uso do adjetivo *poético* para qualificar os tipos de atividades de leitura e escrita que compõem o seu objetivo pode adiantar outra característica dessas propostas, assim como os gêneros mobilizados (da esfera literária).

Quando interpelados sobre esses eventos, os participantes referem-se da seguinte forma:

(24) Danilo: e:: no dia do letramento, tipo, acho que é o dia que:: **todo mundo fica::** (.) **focado em um coisa** (+++) e também a gente **não fica:: em um tipo de conhecimento** (.) a gente fica, tipo, buscando em livros in/ infantis, em livros pra nossa idade

Duda: tenta **ficar calado**

Danilo: só que fazendo várias outras coisas (.) por exemplo, **você tá lendo o seu livro aqui, aí você tá conversando continuando ler o livro** (.) você lê o livro do amigo, lê também ((faz um movimento de olhar pro lado))

[]

Duda: fala, fala ((faz um formato de livro com as mãos)) aí daqui há pouco você tá falando palavra” ()

Thauany: eu, eu lembro que:: quando/ teve um dia que a gente tava lendo um livro, aí eu tava do lado do Renan, né? aí o Renan, com o segundo livro, **mó chato** ((risos)) (.) aí ele “vou pegar um aqui, ó”, aí ele pegou era:: a bola **dourada e ficou dois/ duas criança** ((põe a mão na cabeça)), não tinha nada direito escrito no livro (.) “mano, mano” e dando **risada** e o **Dinho “faz silêncio aí”** e a gente () ((risos))

Danilo: aí você (.) tinha jeito de (soltar) uma **piada** do livro que tava lendo também

Duda: é (+++) é (.) é do letramento (.) mesmo lê/ mesmo a gente tentando foco/ **é, sem foco, a gente consegue falar**

Danilo: por isso que tipo:: (.) memo o livro **sendo pequeno** (+++) tipo, você se **distrai** tanto que você acaba nem terminando o livro pequeno que você começou a ler

(EXCERTO DA 1ª RODA DE CONVERSA, maio de 2018, grifos nossos).

Nesse trecho, os adolescentes retratam as rodas de leitura, propostas que ocorrem com bastante frequência na rotina da Associação. Danilo inicia trazendo duas características que reconhece como marcantes nesses eventos: a necessidade de *foco* e a oportunidade de exploração de diferentes gêneros literários, como literatura infantil e infanto-juvenil, de forma que possam *buscar diferentes tipos de conhecimentos*. Para além do acesso a livros, vincula o evento à aquisição e ampliação de saberes.

Ao mesmo tempo, os discursos dos participantes sugerem uma tensão entre dois extremos: de um lado, identificamos que há uma *tentativa em ficar calado*, não se dispersando e mantendo o silêncio e a atenção como elementos dessas rodas; e, de outro, uma necessidade em interagir e trocar com os colegas, durante as leituras. Como um componente que as constituem, essa interação faz parte do fazer da turma e é valorada positivamente. Eles relatam como os conteúdos dos livros lidos individualmente suscitam o compartilhar das histórias e experiências, permeado pelo riso e pela diversão. Algumas vezes, se distraem

tanto, que não terminam de ler no tempo disponível; outras, conseguem integrar, simultaneamente, a leitura com a conversa sobre o livro do colega, como explicita Danilo.

A ênfase na interação entre adolescentes e na dificuldade de foco, entendido como atenção e silêncio, durante as leituras, pode indicar uma regra implícita nesses enunciados, relacionada a um controle social: o jeito “certo” de ler e se portar nessas atividades. O emprego do discurso reportado, a fala do educador, reforça essa ideia: ele também pede silêncio, o que se vincula ao formato da leitura silenciosa, ato solitário e individual. Verificamos, também, que se privilegia o livro, qualificado pelos adolescentes em termos de tamanho (como faz Duda, ao dizer que o livro era pequeno) e de gostos pessoais (como Thauany, que atribui um valor negativo ao livro que o colega lia). Nesses discursos, percebemos como a leitura desperta afetos, remete a outros momentos de suas vidas, como à infância, e impacta-os, mesmo quando *não tem nada direito escrito no livro*, situação esta em que as imagens assumem um papel importante na construção dos significados.

Imagem 14 – Roda de leitura de livros realizada no pátio da Associação



Fonte, Autora, 2018

Durante o período de observação participante desta pesquisa, foi possível acompanhar alguns momentos de roda de leitura, identificando aspectos muito próximos aos salientados nas narrativas dos adolescentes. São situações caracterizadas por uma grande roda, nas quais os livros ficam dispostos ao centro em tapetes ou panos, de modo que os participantes possam circular entre eles, manuseá-los e fazer suas escolhas. Os acervos são compostos, principalmente, por gibis e livros infantis e infanto-juvenis, assim como temáticas relacionadas a artes, filosofia e educação, voltadas para jovens, o que indica uma preocupação em estimular o acesso e o interesse por uma diversidade de leituras e conhecimentos, assim como permitir que escolham (folheando, analisando e trocando, antes da decisão final; como

também reforça Thauany). Os ambientes mobilizados variam, principalmente, entre a sala de atividades e o pátio, os quais oferecem possibilidades variadas de organização dos materiais.

Tal como discutido acima, os adolescentes fazem uso de uma série de estratégias no processo de apropriação dos livros. Um dos critérios de escolha refere-se ao tamanho do livro (volume de páginas), por meio da comparação entre diferentes espessuras: *ah, esse é muito grande*; o que pode indicar representações sobre suas capacidades de leitura ou a mais adequada para o tempo da atividade.

Além de interagirem, trocando trechos que consideravam curiosos e engraçados, observamos os adolescentes questionando o educador sobre palavras que desconheciam ou solicitando-lhe informações. Nesses momentos, Dinho pedia atenção de toda a turma e compartilhava significados e ideias, trazendo exemplos; o que sugere uma preocupação em ampliar o repertório do grupo e seus conhecimentos sobre significados de palavras, temas dos livros e autores. Em uma ocasião, por exemplo, uma adolescente pergunta a respeito da idade de Paulo Freire e o educador aproveita a oportunidade para apresentar informações sobre sua obra e o contexto em que foi escrita.

Além dessas etapas de exploração, seleção e leituras, esses eventos abrangem comentários sobre os livros, como meio de avaliação do que foi lido, nas palavras de Nivaldo: *para verificação do entendimento dos adolescentes*. Nesses momentos, a partir da mediação do educador, os participantes falam sobre o que leram ou estão lendo, do que se trata, qual o seu título e abordam opiniões pessoais sobre se estão ou não gostando do livro, refletindo, assim, sobre seu conteúdo e seu processo (como diz Duda no excerto acima, *mesmo sem foco, conseguem falar*, responder ao que o educador pergunta).

Dessa forma, identificamos propostas nas quais se estimulam o silêncio e a ação individualizada, assim como espaços de *verificação do entendimento do adolescente sobre o que foi lido*. Traços estes que as aproximam de situações de leitura literária na escola, onde, de modo geral, as práticas tradicionais de uso da escrita visam o desenvolvimento de habilidades e competências individuais, em detrimento de letramentos colaborativos e que considerem as características dos participantes destas interações (KLEIMAN, 2005). Apesar disso, tal como vimos acima, os adolescentes apresentam movimentos no sentido de subverter as “normas” implícitas nestas atividades, desenvolvendo modos de ler e atuar nessas rodas de leitura vinculados ao compartilhar de ideias, ao conversar e ao trocar.

Além disso, na maioria das vezes, as rodas de leitura e suas etapas funcionam como preparatórias ou partes de outras propostas, como vemos no exemplo a seguir. Nele, os

adolescentes discorrem sobre os papéis que reconhecem nesses eventos de letramento e como percebem e se sentem desempenhando-os.

(25) Danilo: é, tem que tipo ler:: tinha uma **base que era o livro** e faz meio que uma **história contrária** daq/ do livro que você leu (.) ou **pega só o título** e faz uma história **nova** com o memo título (.) ou **faz um resumo** sobre o:: o::: (.) livro, **faz um conto**, ou até uma cena do livro (.) também **envolve os dois papéis, como leitor e como::escritor**

Duda: ah, foi, foi (+++) aí do conto a gente tinha que terminar (.) é::, ou::, é, **terminar do nosso jeito, com a nossa personalidade** (.) tipo assim é, **eu peguei muito apego**, aí eu coloquei as coisas que eu gosto de fazer

Douglas: eu também, né? gosto bastante, principalmente, na/ na parte, se/ se eu tô lendo um livro, eu **gosto de imaginar** (.) tipo, **não é igual televisão**, televisão você vê, já tá tudo lá (+++) agora livro, **você tá lendo você tá imaginando de um jeito diferente**, ou seja, aí você ir pro tea::tro, aí melhor ainda que é onde você consegue:: (.) vo/ você tava vendo, é/ imaginando aquilo:: no **livro, cê pode colocar no teatro**, é, acho bem interessante isso

Danilo: gosto de literatura, de letramento também (.) na escola teve uma atividade minha também, foi geografia também (.) a psora pediu um::/ um **resumo** lá (.) aí um monte de gente fez pouco, eu **fiz:: uma folha inteira** e fui o aluno que tirei mais nota porque:: as viagem na maionese, de fazer o texto (+++) isso aí, é bom também pra, tipo sabe::r (.) descrever, **fazer história com sentido, começo, meio e fim, essas coisas** (...) nessa parte de:: (.) **de criatividade, de:: viajar na maionese**, isso que eu **quero levar** (.) parte de escrita também (.) que eu quero **melhorar** (.) e eu gosto bastante, ainda mais quando **mistura tudo** junto

(EXCERTO DA 2ª RODA DE CONVERSA, maio de 2018, grifos nossos).

Nesse excerto, os adolescentes apresentam os principais papéis que associam a essas práticas de letramento: leitor de livros (já que não abordam outros tipos de leituras, como de revistas e jornais) e escritor de histórias, contos e resumos. Danilo destaca como essas funções, muitas vezes, se integram a uma mesma proposta, de forma que a leitura do livro seja a *base* para a construção de textos escritos: estes podem partir de seus elementos (como seu título), ter como proposta transformar a história contada no livro (*fazer uma história contrária*), ou mesmo constituir em um resumo deste. Nesse sentido, o papel de escritor ou produtor de textos encontra-se, por um lado, associado a aspectos inventivos e criativos, com a elaboração de histórias novas a partir de um estímulo prévio (título, elementos ou tema do livro), mediado pelo educador; por outro, vincula-se à capacidade de sintetizar uma história dada, captando seus principais elementos, como é o caso do resumo.

Douglas, ao complementar os dizeres dos colegas, integra novos elementos, apresentando uma visão de leitura de livros como potencializadora da imaginação e da criatividade e contrapondo-a aos efeitos da televisão, sugerindo que as ideias já estão postas, *já tá tudo lá*. Nesse sentido, ele se aproxima do discurso do educador, com uma crítica implícita à influência dos meios de comunicação no desenvolvimento dos adolescentes, propondo outras referências por meio das práticas oferecidas na Associação.

Identificamos, no uso de expressões como *a gente tem que*, certo direcionamento do educador social, em relação à condução e à seleção dos componentes dessas produções escritas. Apesar disso, Duda ressalta a oportunidade de incluir um toque singular: ao *ter que* terminar um conto, ela pôde construir a história do seu *jeito*, incorporando suas ideias e gostos e se identificando com a produção (*peguei apegue*), ou seja, ela passa por um processo de apropriação e de reconhecimento de si a partir desse percurso de escrita.

Imagem 15 – Roda de leitura que antecedeu a atividade de produção de contos individuais



Fonte: Autora, 2018.

Em relação ao processo de produção de textos escritos, além do que verificamos a partir das narrativas dos adolescentes, o período de observação participante permitiu-nos identificar outras formas em que essas construções se estabelecem no cotidiano da turma, como por meio de dinâmicas de elaborações escritas em grupos, e de apreciação e discussão de filmes ou canções como mobilizadores desses momentos. No excerto a seguir, apresentamos um relato de campo de uma dessas propostas.

(26) O educador coloca à turma que *entrarão em contato com algumas músicas, apresentadas de diferentes formas e em diferentes espaços*. Uma delas é “Teatro de vampiros”, de Renato Russo, *lida em forma de poema* (segundo palavras do educador), com o apoio da letra da canção, por duas adolescentes (...) Outras duas,

“Alegria, alegria” de Caetano Veloso e “Jovem alcóolatra suicida” do CPM 22, são apresentadas em **formato de videoclipe**, por meio do suporte da tela de televisão na sala de informática. Já o funk “Novinha”, de MC Don Juan, tem sua letra lida por um dos adolescentes, por meio de sua **projeção na tela da TV** (...) Em seguida, voltam à sala de atividades e, dispostos nas diferentes mesas, são convidados pelo educador, a partir da **reflexão sobre as mensagens que as músicas passam** e suas temáticas (ditadura, questão de uso de drogas por jovens, lazer), a **pensar sobre eles próprios e outros jovens que conhecem, colocando no papel**. Sugere que construam um **texto, em forma de conto ou poesia**, com o tema “Ser Jovem – Onde estou? Para onde vou?” (...) Conforme terminam, os adolescentes sentam, individualmente, ao lado do educador, o qual **lê o texto produzido e faz comentários**, algumas vezes, compartilhando com a turma toda, como: *Por enquanto só duas pessoas apresentaram erros de português, está muito bom, então vamos cuidar;* ou *Gostei muito, você traz ideias interessantes, mas dá para ficar melhor. Cuidem para o texto ter um final, não acabar do nada* (EXCERTO DAS ANOTAÇÕES DE CAMPO, 1º dia de observação participante, pesquisadora, 27.02.2018, grifos nossos).

Esse exemplo descreve um evento de letramento, o qual envolve a apreciação e apropriação de exemplares de gêneros musicais diversos (MPB, Rock, Funk), apresentados de diferentes formas aos adolescentes. Tem como propósito estimular a discussão e reflexão relacionadas ao período da juventude e suas questões e possibilitar a construção escrita de um texto, a partir do gênero conto ou poesia. Identificamos, então, que essas práticas não envolvem apenas a leitura e interpretação de textos presentes em livros (destaque para os adolescentes), como também se associam a suportes como folhas impressas com as letras de canções e a tela da televisão, projetando tanto as letras como videocliques musicais.

Além de os adolescentes escreverem individualmente em seus cadernos, durante o processo de criação de um conto ou poesia, destaca-se a interação com o educador ao seu fim, o qual lê e comenta o texto. E que sugere uma dinâmica de validação e correção do que e como foi escrito, para além da valorização das ideias e reflexões contidas, visão reforçada pelas falas do educador que indicam a vinculação a um discurso escolarizado da escrita, onde predominam os *cuidados com os erros de português* e com seu acabamento (*para que o texto não acabe do nada*).

Imagem 16 – Atividade de produção de um conto, em duplas ou trios.



Fonte: Autora, 2018.

Assim, esses dois últimos excertos permitem-nos avançar consideravelmente em relação aos significados que os participantes (adolescentes e educador) atribuem a essas práticas. Voltando ao trecho 25, Danilo, para justificar o seu apreço e a importância dos eventos de letramento na Associação (com foco na *literatura*), reconhece seus efeitos em outra esfera, narrando uma experiência escolar onde se destacou: a produção de um resumo. Ele associa diretamente o seu desempenho favorável ao fato de ter escrito mais em comparação à maioria dos colegas, o que, à primeira vista, indica uma valorização da quantidade e uma representação pouco reflexiva da escrita, remetendo a um discurso escolar tradicional do que é escrever bem, reforçado também pelo educador (como evidente no excerto 26).

Apesar disso, podemos ressaltar que, como visto em outros enunciados dos adolescentes, as percepções e efeitos que atribuem a esses letramentos da Associação extrapolam traços escolares, relativos às convenções de escrita, à extensão e à organização do texto. Nesse mesmo enunciado, Danilo revela como essas propostas contribuem para que *viaje na maionese*, estimulando sua criatividade e possibilitando que aprimore sua escrita, no que diz respeito ao modo como se comunica e à construção de uma história coerente.

Portanto, de um modo geral, essas práticas designadas como letramentos compreendem situações que incorporam traços e dinâmicas escolares, o que verificamos em ofertas vinculadas à leitura individual e à produção de resumos, por exemplo. Além disso, identificamos características, em algumas destas propostas, que as aproximam ao que Street (2014) denomina de concepção autônoma de letramento, a qual pressupõe que há um tipo específico de práticas a serem desenvolvidas para atingir efeitos esperados, independente do contexto em que se constituem: o acesso à leitura literária e aos livros é compreendido como capaz de transformar.

Porém, cabe destacar que os adolescentes valorizam e avaliam positivamente essas práticas: dizem que são *interessantes* e que *querem levar* suas habilidades para a vida; principalmente, quando associadas à capacidade inventiva e interativa, tendo a oportunidade de compartilhar ideias e afetos com os outros. Além disso, ao narraram esses eventos, apesar de abordarem-nos como situações específicas dentro da rotina (*dia de letramento*), trazem indícios que apontam para o reconhecimento da sua articulação e contribuição com outras propostas, especialmente no que se refere à representação e à construção de cenas teatrais.

5.5 PROPOSTAS DE GESTÃO TRABALHISTA

As propostas de gestão trabalhista ou *Aprendiz* (como chamado pelos seus participantes) se configuram como situações com características e objetivos bem específicos, em comparação às demais. Essas práticas também são identificadas pelo mesmo nome de um programa de TV, um reality show, no qual grupos de convidados disputam premiações no mundo dos negócios e empreendedorismo. Assim, como nas atividades de *Ídolos*, há uma vinculação entre essas propostas e os meios de comunicação de massa, enfatizando valores e pressupostos que reverberam, de alguma forma, no discurso dos adolescentes acerca do mundo do trabalho.

No plano socioeducativo anual, produzido pelo educador, o *Projeto Aprendiz*, tal como denominado, aparece caracterizado como *uma ferramenta com ótimos resultados para os pais dos educandos e apreciada pelos mesmos, com conteúdos éticos e condutas contínuas da relação aluno /visão de futuro/ação presente, de grande aprovação de treinos trabalhistas e empreendedores*⁸⁰. Na entrevista feita com o educador, ele explana sobre essa visão e agrega novos elementos:

(27) (...) o gestão trabalhista que é o Aprendiz é a atividade:: (+++) que aqui:: são a que eles têm mais **receio** (.) e a que eu **mais escuto elogio**, quando o aluno sa::i daqui:: (+++) “Dinho, não pa::ra de dar aprendiz cara, é muito bom (+++) **de verdade** funciona, **de verdade:: me ajudou muito passar em entrevista** de:: empresa grande, **de verdade:: me fez manter o meu emprego::**, percebi nossa **como as pessoas tão:: viajando aqui**, o chefe tá ali, o cara tá sentado (.) sem fazer na::da” (.) então:: assim, eles **realmente** vão (vivenciando) um monte de coisa e realmente **o Aprendiz dá essa noção pra eles** (...) vemos aqui **como desenvolver uma boa oratória, uma boa conduta**, pensando em ambientes como empre::sas, mas isso não quer dizer que precisamos ser robôs (.) podemos buscar um

⁸⁰ Trecho retirado do Projeto *Caminhos da autonomia*, produzido pelo educador Nivaldo para a turma de adolescentes da Associação Bom Pastor no ano de 2018.

equilíbrio (+++) e:: serão momentos em que eles devem buscar ser melhores que e::les mesmos, **são avaliados em função deles** e não dos outros (...) e:: o Aprendiz ele vai ter (.) um monte de **questões também pra eles terem lendo** e analisarem o texto, entende::rem o que tá sendo passado (EXCERTO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL, Educador Nivaldo, junho de 2018, grifos nossos).

. O educador expõe avaliações, sentimentos e percepções das famílias e de pessoas que já vivenciaram tais práticas, para apresentá-las e qualificar a sua relevância. Sustenta essas posições por meio do discurso reportado, citando a fala de jovens que já saíram da Associação, e ocupam cargos em empresas. Ele enuncia ainda o *receio* que os adolescentes têm no início, ao mesmo tempo que explicita os *ótimos resultados* frente aos pais, o reconhecimento, incentivo para que continue e os *elogios* de quem participa. O uso repetitivo de termos como *de verdade* e *realmente* e a ênfase conferida à palavra *mais* favorecem a atribuição de grande peso ao *Aprendiz* e à formação para o mundo do trabalho que potencialmente pode ser ofertada aos jovens.

Frente a isso, verificamos que as práticas do Aprendiz compreendem a vivência de diversas situações vinculadas ao mundo do trabalho, com foco no trabalho em empresas (o caráter empresarial já aparece no próprio nome *gestão trabalhista* e no uso de palavras como *treino* e *ferramenta*). Nelas, os adolescentes são convidados a simular e discutir acerca de condutas e comportamentos éticos relacionados às circunstâncias de entrevistas de emprego e de atuação profissional nesses contextos.

Imagem 17 – Abertura de um evento de *Aprendiz*



Fonte: Autora, 2018.

A associação futuro-presente, que aparece no plano anual, denota uma característica dessas propostas no sentido de preparar seus participantes para as escolhas, ações e *aprovações* futuras. O educador indica um foco em *desenvolver* formas “certas” de agir (usa termos como *boa oratória* e *boa conduta*) e contribuir para que os adolescentes sejam *melhores*, apontando para uma tendência a integrá-los ao mundo do trabalho e da competição; e denunciando, possivelmente, a mobilização de vozes sociais⁸¹ sobre a juventude periférica (tal como discutido nos tópicos anteriores), em uma perspectiva de socializá-la e *dar as noções* que “faltam” a esses grupos.

Por outro lado, ele enuncia uma preocupação em *buscar um equilíbrio* e em não formar *robôs*, o que pode sugerir certa abertura dessas atividades para que os participantes critiquem suas condutas nessas situações e avaliem o que está em jogo, tendo a opção de escolha, o que será analisado mais à frente neste tópico.

Ao considerarmos os discursos dos adolescentes, durante as rodas de conversa desta pesquisa, podemos avançar em como se dão e quais seus significados, na perspectiva dos participantes. No primeiro momento em que são interpelados diretamente sobre os eventos de gestão trabalhista, focam em como os avaliam e sentem tais experiências:

(28) Danilo: o aprendiz é a ativi/ atividade que **todo mundo tem medo, né?** é (.) o dia que todo mundo fica com a piada “eu vou faltar, eu vou tá doente nesse dia, não vou vir não” (.) é a atividade que a gente mais pas/ mais **sofre pre/ pressão**, com muita:: **rigidez** (.) teatro, tava todo mundo solto, assim, falando com todo mundo, aí chega quarta e cê tem que **ficar quieto, ouvindo o Dinho** falar, assim **sentado, manter a postura** ((todos imitam alguém sentado, quieto e contido)) (.) e tipo:: a gente só vive falando Dinho (.) Dinho, Dinho (.) chega quarta, **Senhor Nivaldo** (.) **senão perde ponto no Aprendiz**

Thauany: é (.) (já perdi ponto) no Aprendiz (.) é muito chato (.) **a gente não pode ser a gente** e é () **muito estresse** (.) muito **entediante, a gente não quer tanto traba::lho**

Duda: a gente não tá mais em casa, é/ ai/ an:: (.) os pais não vão mais servir a gente, **a gente que vai servir os chefes**, eles não vão serv/ servir a gente (.) ele coloca pressão

Thauany: mas o Dinho não é besta, porque (.) ele sabia que se ele colocasse só o Aprendiz, ia faltar um monte de gente, **só que tem prêmio, né?**

Danilo: mas tipo, todo mundo faz, e:: principalmente nos grupos, **todo mundo se::, se une bem, que é uma atividade bem difícil**, aí fica todo mundo bem unido, com várias ideias (+++) e porque **querendo ou não é uma atividade importante, né?** a gente aprende o **jeito de agir em momen/ em cada momento** (.) é um **encaminhamento pra gente:: ir pruma empresa**, tanto que (.) muitos ex-alunos **arrumaram emprego por causa do Aprendiz** (.) tipo, que vem aqui falar com o Dinho, vem aqui fazer visita, agra::decer

(EXCERTO DA 1ª RODA DE CONVERSA, maio de 2018, grifos nossos).

⁸¹ Cf. Bakhtin ([1979] 1997) e Voloshinov ([1929] 2017).

Nessa interação entre os adolescentes, há um reconhecimento explícito deste como um encontro diferenciado em relação às demais propostas oferecidas, exigindo mais *trabalho*. Eles enunciam uma percepção acerca da configuração, nesses momentos, de outra forma de se portar e se relacionar, com mais *rigidez, pressão e estresse*: têm que *manter a postura*, ficar *quieto e sentado*, ouvindo o educador, e tratá-lo com formalidade – de *Dinho* passa a *Senhor Nivaldo*. Para situar as diferenças, Danilo usa, mais de uma vez, a expressão *aí, chega a quarta*, assim como contrasta essas atividades as de teatro (uma das preferidas deles), quando estão *soltos, falando com todo mundo*.

Assim, a representação que constroem de tais situações apresenta traços negativos: comentam sobre o medo que sentem, trazem avaliações depreciando-as (*é muito chato, é bem difícil* ou *entediante*) e empregam um tom irônico ao se reportarem a *piadas* que fazem e que remetem a uma falta de vontade em participar do *Aprendiz*. Reforçando essa ideia, Thauany complementa com a colocação *a gente não pode ser a gente*, indiciando certo desconforto, junto à percepção de um condicionamento e de restrições nas suas possibilidades, ao ter de assumir um papel que não a representa.

Ao mesmo tempo que demonstram uma falta de apreço pelo *dia do Aprendiz*, os adolescentes reconhecem essas atividades como importantes, identificando oportunidades que se abrem e o valor de se comprometer. Danilo destaca a *união do grupo* e a construção de ideias coletivas que essas práticas mobilizam; assim como a possibilidade de *aprender como agir* em diferentes esferas sociais.

Ainda considerando o excerto acima, Duda, para exemplificar e esclarecer a pressão a que se submetem nessas situações, se remete ao discurso do educador: não estão em casa, *servidos pelos pais*; agora terão de se preparar para *servir aos chefes*. Assim, temos indícios de que as significações que atribuem ao mundo do trabalho atualizam as manifestações discursivas do próprio educador: precisam agir de certo modo e *servir* a seus superiores, dentro de determinado padrão e controle, para ter e manter seu emprego. Esse aspecto faz alusão a uma visão complexa do mundo do trabalho ligado à servidão, a uma ideia de submissão, a qual sustenta a manutenção do status quo e a reprodução das desigualdades sociais (onde alguns têm mais poder e mandam em outros).

Assim, tanto os discursos do educador, quanto os dos adolescentes, sugerem uma mensagem implícita vinculada à noção de que suas escolhas são cerceadas pelas condições de classe, de modo que o pertencimento à periferia limitaria suas possibilidades. Nesses enunciados, inclusive quando explicitam a relevância dessas práticas de *Aprendiz*, não

transparece a consciência do que está em jogo ou uma crítica às contradições que o mundo do trabalho impõe, predominando uma visão de *encaminhamento* e conformação.

Do mesmo modo, os participantes se referem ao caráter meritocrático da atividade, com pontuação e premiação, e que cerceia a forma de agir e o comprometimento do grupo: se não tratar o educador com certa formalidade *perde ponto*; quem participar e fizer mais ponto ganha prêmio. Thauany, inclusive, atribui uma relação direta entre essas estratégias de que se vale o educador e o motivo de muita gente não faltar.

Cabe pontuar que os adolescentes só apresentam e descrevem as atividades em si que compõem essas propostas quando interpelados diretamente sobre elas, como no exemplo a seguir, diálogo que se seguiu ao apresentado acima:

(29) Duda: olha:: no Aprendiz, a gente **trabalha em grupo** (assim), é:: **ele faz bastante atividade pra gente::poder se comportar dentro de/ como a gente se comportaria dentro de uma empresa** (.) é::, pra gente:: (.) é, **raciocinar** como a/ a última atividade foi:: pra gente **planejar** o nome da:: (.) do nossa empresa e o logo
Danilo: é tipo, é praticamente a **vivência que cê vai ter numa empresa** (.) e também faz muita dinâmica:: que () que cai em **entrevista de emprego**
Thauany: e/ **ele ensinou**, pegou um dia só pra ensinar várias **técnicas**, assim, pra gente (.) de como **lidar com chefe**
Duda: algumas atividades são legais (.) uma que eu/ que eu gostei muito, foi é:: na semana das mulheres, aí **ele pediu** pra gente:: pegar um/ um:: um:: como fala (+++) **uma coisa que não é própria, feit/ própria pra mulheres, aí:: trazer () pra elas** (.) aí eu (tive) uma **ideia muito louca** (.) de colocar uma gaveta (.) no vidro, no:: per/ do:: perto do volante do carro, com/ aí você abre uma gaveta e tem sua bolsa (.) no::ssa, aí/ aí as meninas co/ começou a falar °que não daria certo porque° é, **nois viaja muito** (...)
 (EXCERTO DA 1ª RODA DE CONVERSA, maio de 2018, grifos nossos).

Ao exporem as propostas que reconhecem no Aprendiz, os adolescentes as associam a simulações de *vivências* dentro de uma empresa, enquanto funcionários e também como candidatos a uma vaga de emprego. São momentos nos quais participam de dinâmicas de grupo, conhecem técnicas diversas para demonstrarem domínio e assumirem uma imagem positiva frente ao chefe (*truques* de como, por exemplo, posicionar as mãos e os pés em uma conversa) e resolvem situações-problemas, por meio de textos escritos, construções de cenas e rodas de discussão (tal qual de como agiriam, como gerentes, frente a um funcionário *com atitudes não profissionais*). Em todos eles, são convidados a refletir sobre posturas e formas de se relacionar e atuar no ambiente corporativo. Problemáticas sobre empregabilidade e desemprego juvenil, distribuição de vagas e diploma, mudanças expressivas nas possibilidades de contratação e relações de poder no mundo do trabalho não aparecem no discurso do educador e dos adolescentes, indicando que a ênfase das atividades recai no desenvolvimento de comportamentos adaptativos às situações de emprego.

Imagem 18 – Simulação de uma experiência de emprego em uma proposta de *Aprendiz*



Fonte: Autora, 2018.

Nesses eventos, os adolescentes trabalham, normalmente, em pequenos grupos, divididos dentre os diversos ambientes da Associação, com a mediação do educador, o qual orienta-os, faz provocações e, muitas vezes, dá dicas e aponta *falhas* associadas às condutas, respostas e produções. Destacam-se também práticas de criação coletiva de ideias inovadoras vinculadas a um produto, onde identificam o exercício de capacidades de *planejamento*, *raciocínio* e criatividade (*ter ideias muito loucas, viajar*). Duda aponta dois desses eventos, um deles envolvendo a elaboração do nome e do logo de uma empresa, e outro a construção de produtos *próprios para as mulheres*. No trecho a seguir, apresentamos o relato de campo dessa última situação, proporcionando-nos aprofundar acerca de seus elementos e das formas como a escrita comparece.

(30) O educador entra na sala, já organizada em roda, com **um ar e um tom mais sério que o normal, vestido com um blazer** e diz: *Boa tarde! Estamos no Aprendiz* (...) Ele propõe um desafio aos grupos, partindo de fotos impressas de 4 produtos - computador, celular, skate e carro: *Vocês devem transformar esse produto, pensando no design e nas funções que ele executa, para que ele fique próprio para mulheres. Usem a criatividade, cuidem da parte escrita para explicar o novo produto no painel e se organizem. Entregar uma produção largada perde ponto, hein? E cuidem do tempo, lembrem que é o empregador que define.* Os quatro grupos se dividem nos espaços disponíveis: pátio, corredor e na sala de atividades. Começam **trocando ideias**, com alguém **responsável por escrevê-las em um caderno**, e já dividindo as **funções: desenhar, escrever na cartolina, comandar a organização da cartolina, organizar falas de apresentação e ensaiá-la**. (...) Nas apresentações dos produtos, o educador diz que é o momento de **convencerem que ele é interessante e diferenciado e que vale a pena investir nele**, ressaltando a importância da **comunicação**, da sua **clareza e objetividade** (...) **cada adolescente do grupo faz uma fala (previamente combinada e apoiada pelo painel)**, explicando o produto e a sua importância. O educador, **representando o chefe**, faz **comentários, elogios (diz que a nota final será boa) e problematiza algumas ideias e funções**, questionando-os, como sobre se um espelho é útil em um celular, que já tem tela. Uma **adolescente rebate e busca convencê-lo, mostrando apropriação** do produto criado: *a tela se apaga depois de um tempo e normalmente*

precisamos de mais tempo para se arrumar, e o espelho resolveria isso (EXCERTO DAS ANOTAÇÕES DE CAMPO, 4º dia de observação participante, pesquisadora, 07.03.2018, grifos nossos).

Evidenciam-se, no excerto, as relações hierárquicas impostas, simulacro das relações entre patrão e empregado. Na condução da proposta, o educador utiliza-se de uma linguagem voltada ao mundo corporativo, reforçando suas características de clareza na comunicação, direcionamento ao público alvo, objetividade e inovação: fala em pensar no *design* e em um produto que *convença* e *vale a pena investir*. Os aspectos vinculados à produtividade e aos jogos de poder aparecem em enunciados em que ele ressalta cuidados para não *perderem ponto* e controlarem o tempo, já que *é o empregador que define*.

A escrita medeia essas atividades de diferentes formas. Primeiro, ela aparece (tendo como suporte um caderno) durante as negociações em grupo, para a sistematização e organização das ideias relativas aos conteúdos e aos diferentes papéis aos quais teriam que se dividir e assumir: um responsável pelas imagens e desenhos; outros pela construção e sistematização dos registros escritos; outros organizando o painel como um todo e preparando a apresentação oral, e assim por diante. A escrita (junto a desenhos, figuras e colagens) também se estabelece como um recurso fundamental na estruturação do painel (o qual tem como base uma cartolina), produto a ser entregue representando as propostas elaboradas. O educador, inclusive, ressalta o *cuidado com a escrita*, de forma que ela *explique o produto*, vinculando-a à capacidade de expressão das ideias e comunicação de modo claro e efetivo.

Além disso, podemos destacar o valor atribuído à exposição oral das ideias e dos produtos elaborados, alvos de investimentos dos participantes: o educador fala da comunicação associada ao poder de *convencimento* do valor do produto; os adolescentes incluem espaços para preparar falas e organizar a apresentação. O painel construído, expressando as inovações criadas pelo grupo, apoia a exposição oral, sustentando os argumentos usados.

Identificamos, também, o papel do educador reconhecendo pontos positivos e trazendo elogios (permeados pela ideia de *boa nota*), assim como fazendo problematizações, com o intuito de articular as ideias às características de inovação e utilidade; o que sugere uma tensão entre diferentes traços presentes nessas propostas, que se desvelam tanto no discurso do educador na sua entrevista, quanto no dos adolescentes nas rodas.

Ao mesmo tempo em que tais práticas indicam uma tendência a incorporar os seus participantes a modos de fazer e se relacionar mais “engessados” e hierarquizados, os adolescentes têm abertura e criam estratégias para rebater pontos de vista, defender e sustentar

suas propostas e argumentar acerca de suas visões (*não precisam ser robôs*). À despeito do conteúdo de suas ideias, que trazem indícios de uma visão tradicional e pouco crítica sobre a mulher (reproduzindo um discurso desta como objeto e submissa a um padrão de beleza estabelecido; mas que precisaríamos de mais elementos para discutir aqui), o educador instiga e os adolescentes aproveitam o espaço de apresentação e discussão para exercitar seu poder de persuasão e de *oratória*.

Evidenciamos como a escrita e seus diferentes usos constituem também outros eventos de gestão trabalhista observados, se vinculando à sistematização e à construção de argumentos em simulações de entrevistas escritas e, também, às situações de leitura e compreensão de textos relacionados a conceitos de moral e ética, os quais apoiam as discussões sobre posturas no ambiente de trabalho.

Circulam e são produzidos exemplares de gêneros discursivos associados à esfera do mundo do trabalho, como a entrevista escrita de emprego, painéis voltados à venda e divulgação de produtos corporativos, anotações e textos informativos. Quando interpelados sobre quais são e como é participar das atividades de leitura e escrita que estão envolvidas nas propostas de gestão trabalhista, os adolescentes produzem a seguinte sequência de enunciados:

(31) Douglas: essa parte de **letramen::to, no aprendiz**, eu vejo isso **frequentemente** (.) é, **cartazes, escrever textos**, essa/essas coisas (...) eu sinto mais dificuldade, tipo, **não sou muito de/ de:: ficar sentado escrevendo, gosto mais de::, de colocar em ação**, fazer (.) algo diferente, tipo, eu/ eu gosto também daquelas partes, de atividades de **sair pra::/ pra rua**, pra fazer algo fora (...) mas mesmo assim ainda::, eu ainda **encaro, foco**, igual eu foco com todas as outras

Danilo: a gente usa bastante o que a gente **aprende no:: letramento** (.) é (legal) que você aprende a **ter variedade**, né? tipo, ah (.) eu vou:: lá na **rua fazer entrevista::** super mega::, tipo, com um assunto bem avançado ((faz um gesto, com um dos braços, de abertura)) (.) agora não, hoje vou fica aqui, **escrevendo, ajudando**, coisa assim (...) e:: cê pode **ajudar o grupo de maneiras diferentes**

Douglas: no aprendiz, ainda tem::, **envolve teatro**, que a gente tem que apresentar e:: envolve **jornalismo**

Danilo: é, tipo, ele:: o aprendiz é como se ele pedisse uma **atividade valen/ valendo nota de tudo o que ele já passou** (+++) tem gente que **apresenta com música, com teatro, com vídeo, com entrevista** (.) **com escrita, com desenho**

(EXCERTO DA 2ª RODA DE CONVERSA, maio de 2018, grifos nossos).

Os adolescentes associam a escrita, tal como a reconhecem no *Aprendiz*, às situações que requerem mais atenção, foco e menos *ação*, voltadas à construção de cartazes e textos. Essa percepção é acompanhada de uma valoração negativa, se comparada aos seus discursos frente às propostas de teatro ou música, por exemplo (nas quais explicitam a mediação da escrita de forma espontânea). Suas narrativas se vinculam a um sentimento de *dificuldade* e a uma falta de motivação e identificação.

Os participantes contrapõem tais situações mediadas pela escrita a atividades de suas preferências, nas quais *colocam em ação* e *saem para rua*, o que sugere uma visão cindida, sem integração, entre as diferentes práticas e papéis: o que fazem *dentro* e o que fazem *fora*; tem a hora de escrever, ajudar e a de fazer entrevista. Ao mesmo tempo, há indícios de um reconhecimento de sua importância, quando Douglas aborda que as *encara* com o mesmo compromisso de outras propostas. Danilo, vai além, ao destacar os diferentes usos que fazem do que *aprendem no letramento* e que estes *ajudam* nas mais variadas ocasiões. Ele indica um vínculo entre a vivência dessas propostas e a ampliação do leque de possibilidades de atuação (*aprende a ter variedade*), assim como com a qualificação do repertório e das formas de interação (*ir na rua fazer uma entrevista com um assunto bem avançado*).

Em meio a essa discussão sobre *Aprendiz* e escrita, os adolescentes enunciam uma nova característica que identificam: a articulação de elementos de diferentes propostas de sua rotina na Associação para compor as formas de participação e produção nessas práticas. Abordam como não só o letramento (tal como designam), mas também a música, o jornalismo (associado à produção de vídeos e entrevistas) e o teatro (por meio das apresentações de cenas e representações de papéis de funcionário e chefe) integram essas situações. Em relação aos eventos teatrais, notamos como seus aprendizados são recontextualizados para compor as propostas do *Aprendiz*, em diferentes momentos.

Portanto, compreendemos que as práticas de gestão trabalhista se configuram como situações na rotina que não se alinham aos desejos e não causam tanta satisfação aos seus participantes. Apesar de eles reconhecerem oportunidades de se preparar para a inserção em uma empresa e de criar produtos em diversas linguagens por meio dessas experiências, ressaltamos como estas incorporam aspectos e contradições inerentes à esfera do mundo do trabalho, muitas vezes, com uma tendência ao ensino de comportamentos adaptativos a serem seguidos. Várias das atividades aqui observadas (como vimos acerca das rodas de leitura, na seção anterior) sugerem uma vinculação ao que Street (2014) chama de letramentos autônomos: há um pressuposto no qual a incorporação de condutas adaptativas e o esforço pessoal levariam à inserção dos jovens no mercado de trabalho, sem uma reflexão crítica sobre suas implicações e problemáticas. Traços estes que evocam uma perspectiva de conformação ao sistema e influenciam nas significações acerca das possibilidades presentes e futuras que os adolescentes constroem.

5.6 TRAÇOS GERAIS DOS LETRAMENTOS E SUAS RELAÇÕES COM OUTRAS ESFERAS

Ao compreendermos os letramentos enquanto situações mediadas por textos escritos, a partir das quais se conversa sobre e se relaciona com a linguagem escrita e produções culturais delas decorrentes (BARTON & HAMILTON, 2000), podemos atribuir à dinâmica socioeducativa do Bom Pastor a oferta de múltiplas e diversas oportunidades para os adolescentes. Grande parte dessas propostas tem a escrita como elemento constituinte e necessário à interação, envolvendo a mobilização de uma gama de artefatos, a organização de ambientes (principalmente internos à Associação) e a produção e circulação de gêneros de variadas esferas discursivas, como a jornalística, a artístico-cultural, a relacionada ao mundo do trabalho e a escolar.

Identificamos, a partir da análise dos posicionamentos dos adolescentes e do educador, que estes eventos impulsionam diferentes formas de utilizar e se relacionar com a escrita e a experimentação de variados papéis, como de jornalista (entrevistador, redator, roteirista, editor de textos e vídeos), expositor de ideias, especialista em dado tema, ator/produtor de esquetes, músico, leitor de livros, comentarista, escritor de contos, de reportagens e histórias de vida, pesquisador, organizador das funções e fluxos dentro do grupo, funcionário de uma empresa, entre outros.

Uma parte significativa desses letramentos, principalmente aqueles vinculados às propostas com as quais os participantes se identificam de uma maneira especial, denunciando suas preferências, diz respeito às situações nas quais a escrita desempenha um papel secundário nas interações. São práticas abertas à criação e à discussão, com base na cultura oral, na música, na construção de imagens e no uso do espaço e do corpo, onde se produzem textos multimodais⁸² (KLEIMAN; SITO, 2016). Tais práticas não são reconhecidas pelos adolescentes como letramentos, considerando-se, ainda, que admitem uma visão sobre os usos sociais da escrita impregnada por um enfoque escolar e associada ao “papel”.

⁸² Como discutido no capítulo 3 deste estudo, segundo Kleiman e Sito (2016), esse conceito se remete à diversidade de sistemas semióticos e de modalidades de comunicação que permeiam os letramentos, além da escrita. Ou seja, os textos não são compostos apenas de palavras, mas de múltiplos sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético e o gráfico, de forma que, hoje, as novas tecnologias, principalmente as digitais, se destacam, impulsionando a construção de novos modos de aproximação, consumo e produção de textos.

Tais como quaisquer práticas de letramento, as investigadas neste estudo, são moldadas por regras sociais, estratégias e modos de se relacionar específicos da esfera na qual se estabelecem: neste caso, a da educação não formal, a qual atua na regulação do uso e distribuição dos textos (STREET, 2014; BARTON; HAMILTON, 2000). Trata-se de um contexto distinto ao da sala de aula e que, como vimos no capítulo 2, pode assumir uma função complementar à escola, favorecendo a integração de outras dimensões (que não têm espaço nas estruturas curriculares) ao percurso de aprendizagem, potencializando-o (GOHN, 2010).

Em relação às especificidades das dinâmicas da educação não formal, destacamos, acerca das situações de letramento investigadas, modos de ação mais colaborativos e flexíveis, quando comparados a outras instituições educativas, tal como a escola. A ação do educador social é planejada, com um forte apelo à organização de eventos com temas de interesse do grupo e, na maior parte dos casos, abertos a experimentações. Interage com a turma por meio do recurso ao humor, contextualizações e problematizações de questões diversas associadas ao cotidiano e à sociedade. Adolescentes e educador apresentam-se relacionados por meio de um forte vínculo, sendo que este é reconhecido por eles como uma figura importante em seu processo formativo, influenciando no modo como se posicionam discursivamente em relação à escrita, ao mercado de trabalho, às problemáticas do universo juvenil e aos meios de comunicação, por exemplo.

Os espaços de fala e escuta são menos controlados em comparação ao ambiente escolar, de forma que os participantes têm a oportunidade de se colocar ativamente nas discussões, questionando, argumentando, sugerindo e construindo novas ideias. Há maior liberdade de expressão e criação, de modo que descubram potenciais e talentos individuais, o que possibilita que se estabeleçam como agentes do planejamento, da organização de tarefas, de negociações e tomadas de decisões.

A não existência de pré-requisitos para participação, de um currículo imposto e de um sistema formal de avaliação, e a presença de menor coerção e rigidez em relação a padrões de comportamentos favorecem a adesão espontânea do grupo às propostas, assim como uma abertura para que busquem caminhos e conhecimentos por si só e realizem escolhas mais conscientes e voltadas aos seus reais interesses. Verificamos, em algumas situações (em especial nos encontros de *Ídolos*), a possibilidade de os adolescentes optarem como participar, não tendo a “obrigatoriedade” de assumir determinados papéis e tarefas atribuídos pelo educador. Todos esses aspectos, oriundos de um campo à margem do sistema de ensino formal, hierarquizado e graduado, compõem os elementos não visíveis desses eventos de

letramento, exercendo força nos modos de ação e facilitando métodos e estruturas organizacionais mais flexíveis e participativas (TRILLA, 2008).

Ao mesmo tempo, cabe assinalar uma série de elementos que aproximam essas práticas aos eventos escolares. As diferentes propostas analisadas permitem-nos colher indícios de situações nas quais se estabelecem assimetrias interacionais semelhantes às de sala de aula, onde o educador é posicionado como iniciador do processo de construção de significados (MOITA LOPES, 2002). Ao assumir a condução das tarefas, discussões e escolhas temáticas, indicar formas de executar as atividades e, algumas vezes, definir e explicar o que os adolescentes dizem e fazem, direcionando seus posicionamentos, ele acaba exercendo maior influência nas significações constituídas no percurso. Os discursos dos participantes, ao abordarem suas percepções acerca de tais experiências, trazem, de forma constante, o educador agindo e liderando tais eventos, o que reforça esse aspecto.

O uso de artefatos típicos da escola, tais quais lousa e cadernos para cópias de conteúdos, a oferta de situações de letramento como a leitura individual e a produção de resumos, a mobilização de dispositivos como correção de tarefas e a atribuição de notas (nas propostas de *Ídolos* e *Aprendiz*), e o emprego de termos como *alunos* e *sala de aula* nos enunciados orais e escritos (no caso do plano anual do educador) apresentados pelos participantes, também denotam a presença de traços escolares nas práticas da Associação. Assim, apesar de se tratarem de ações que se desenrolam fora da esfera escolar, os eventos de letramento e as relações que se estabelecem se configuram dentro de uma instituição com finalidades educativas, marcados por um hibridismo entre formas escolares e não escolares em sua constituição.

Cabe, então, retomar fundamentos que se relacionam à própria origem da Associação Bom Pastor: esta configura-se dentro de uma das áreas possíveis nesse heterogêneo campo da educação não formal, a partir de uma lógica de organização própria do associativismo, a qual prevê um caráter de vinculação a instituições variadas e organizações da sociedade civil para garantir seu funcionamento. Dessa forma, os dados gerados neste estudo relativizam os postulados de Gohn (2010) acerca dos processos de educação não formal, no que diz respeito à construção coletiva dos ambientes e situações interativas. A participação dos adolescentes nessas propostas e os seus percursos de aprendizado e troca de saberes, apesar de integrarem características inerentes às suas trajetórias de vida, ao cotidiano e ao grupo ao qual pertencem, surgem e estão condicionados a diretrizes institucionais.

Do mesmo modo, essa relativização também pode ser vista se considerarmos a abertura e articulação do fazer dos adolescentes no Bom Pastor em relação ao território ao

qual pertencem. No projeto socioeducativo criado pelo educador encontram-se ideias, como: *desenvolver valores e consciência das suas questões de origem cultural, crescimento do bairro, a preservação e os cuidados; e explorar o meio em que vivem, escolas, ruas praças e outros*; apontando para uma preocupação no sentido dos adolescentes conhecerem e se conectarem aos recursos da comunidade. A partir dos diferentes dados gerados, identificamos que as propostas vinculadas a ações fora dos muros da Associação estão presentes na rotina da turma, porém não se encontram como prioridade.

Verificamos, principalmente acerca dos eventos de jornalismo, um reconhecimento da presença e uma valorização pelos adolescentes de propostas que os permitam *colocar em ação e ir para rua*, conhecendo o território e seus personagens, identificando suas questões e recuperando sua história. Assim, essas ações presentes na Associação favorecem, como apontado por Gohn (2010, p. 86), ainda que pontualmente, “reconstruir a identidade do local, (...) contribuem para desenvolver vínculos sociais, tecer redes de solidariedade entre os moradores”. Ao mesmo tempo, observamos que, apesar de a organização ter uma vertente cultural forte, há pouco investimento na perspectiva de acessar e articular suas práticas às produções culturais periféricas da região, tão forte e potente, assim como de incluir os letramentos vernaculares que as compõem (músicas regionais, literatura periférica, saraus, slams etc.).

Podemos ressaltar um fundo comum em grande parte desses letramentos investigados, e que tende a um movimento duplo e contraditório. Na mesma medida em que há uma intenção de ampliação do universo cultural e informacional dos adolescentes, constatamos que o investimento real na perspectiva de propiciar experiências reflexivas e plurais acerca da realidade, das relações sociais e das contradições que condicionam suas escolhas (GOHN, 2010) tem suas limitações, indicando, inclusive, processos de apagamento de questões de raça, gênero e classe envolvidas nesses debates.

Em várias ocasiões predominam situações de sensibilização e reiteração, tanto de valores, temas e personagens vinculados à religião católica (principalmente em propostas teatrais), quanto de elementos ditos como morais e éticos (com destaque às práticas de gestão trabalhista), com o ensino e a indicação de comportamentos tomados como mais adequados. Nesses momentos, identificamos uma tendência à tutela dos adolescentes, por meio da figura do educador, e uma tentativa de adaptá-los a certos padrões e às expectativas sociais. Estas últimas fundamentadas em uma representação negativa de juventude na periferia, a partir de mobilização de vozes sociais que focalizam suas restrições e uma predisposição a absorver *valores distorcidos*.

Essa contradição é endossada ao considerarmos a vinculação entre as propostas da Associação e os meios de comunicação de massa. Por um lado, busca-se ofertar uma atuação crítica frente a esses meios, no que se destacam as práticas educomunicativas, onde os adolescentes reconhecem a oportunidade de criar conhecimentos, expressar e contrapor ideias e questionar “verdades”; por outro, principalmente nas práticas de *Ídolos* e *Aprendiz*, há a incorporação e reprodução de aspectos midiáticos, sem um exercício claro e crítico de diferenciação em relação a esses programas de TV, os quais reverberam nos discursos dos adolescentes e acabam fortalecendo processos de alienação individual, pela via do consumo.

Assim, no que diz respeito aos processos de emancipação, para os quais são necessários a construção de novos significados às relações sociais, dentro de “uma concepção de mundo alternativa (...) que se contraponha à concepção hegemônica que reproduz a dominação existente” (GOHN, 2010, p.57), constatamos ainda muitos desafios presentes nessas práticas investigadas. Principalmente, no que se refere a instituições, como a escola, a religião (à qual a Associação se vincula desde o seu surgimento), empresas parceiras e os meios de comunicação de massa, que se entrelaçam nos temas e atividades, impondo dinâmicas pouco transformadoras, nas quais as desigualdades e as relações de poder não sequer são questionadas.

Vemos, portanto, ao analisar as intenções e os discursos dos participantes deste estudo acerca das práticas da Associação, o desenho de um complexo jogo de forças. De um lado, a oferta de oportunidades inusitadas e de acesso a bens, como o conhecimento, a partir de um clima e uma organização voltados aos seus interesses e à participação ativa; o que pode explicar as significações altamente positivas que atribuem a esses eventos de letramento e às possibilidades diversas de se expressar, de se apresentar e de ser, com mais segurança e confiança. De outro, um conjunto de ações voltadas à adequação e à incorporação ao mercado de trabalho, à sociedade de consumo e aos seus valores dominantes, que não parecem em consonância com os desejos dos participantes e não lhes afetam de modo tão satisfatório como as demais.

Os adolescentes respondem a essas tendências, mais e menos emancipatórias, ora de forma mais passiva, reproduzindo comportamentos e discursos normativos (ecoando vozes do educador social), ora de forma mais autônoma e singular, de modo que os dados a serem analisados no próximo capítulo nos permitirão aprofundar essa análise.

6 IDENTIDADES, PROJETOS DE FUTURO EM CONSTRUÇÃO E PARTICIPAÇÃO EM UMA SOCIEDADE MARCADA POR DESIGUALDADES SOCIAIS

Neste capítulo, dedicamo-nos à análise dos discursos de dois adolescentes, Thauany e Danilo. O corpus é constituído pelas narrativas e trechos autoanalíticos e avaliativos constantes em suas autobiografias e gerados nas rodas de conversa e nas entrevistas individuais. Detemo-nos em compreender se e como esses participantes posicionam-se sobre as práticas da Associação Bom Pastor, prospectam projetos de futuro e avaliam os efeitos dessas situações em sua vida. Pois queremos investigar as possíveis relações que eles estabelecem entre os letramentos em contextos de educação não formal, suas construções identitárias e a participação em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, onde jovens pertencentes a segmentos mais empobrecidos da população tendem a se encontrar em desvantagem.

A análise toma por base a abordagem enunciativo-discursiva, referenciada nas contribuições do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1988, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1926] 1976, [1929] 2017). Inicialmente, examinamos as autobiografias elaboradas pelos participantes e, para tal, além desta perspectiva enunciativo-discursiva, contamos com algumas categorias propostas por Bruner (1995), no que diz respeito à compreensão dos elementos presentes nas narrativas de si, como discutido no capítulo 4. Posteriormente, focalizamos enunciados produzidos em outras situações de pesquisa, por Thauany e Danilo, agregando as contribuições de Moita Lopes (2002) sobre discurso como forma de ação social e narrativa como caminho para o acesso às construções identitárias.

6.1 THAUANY: UMA AGENTE DE VIRAGEM

6.1.1 TECENDO HISTÓRIAS: O DESVELAR DE SUA AUTOBIOGRAFIA

Thauany se mostrou muito animada e disponível em participar da pesquisa, desde seu início. No dia previsto para a realização da autobiografia, chegou antes do horário marcado, acompanhada, tal como combinado, de um objeto ao qual atribuí um significado especial, representativo em sua trajetória de vida: um grande urso de pelúcia.

Como forma de sensibilização para a produção autobiográfica, Thauany assistiu a um videoclipe da Coleção “Suburbia” denominado “O tempo é o senhor das histórias”, no qual uma das jovens atrizes participantes da minissérie, negra e de origem socioeconômica

desfavorecida, aborda o seu percurso de vida, os desafios enfrentados para se tornar atriz e construir seus projetos de futuro. A adolescente se mostrou muito atenta e interessada no relato e, ao ser estimulada a se posicionar em relação ao vídeo, afirmou:

(1) então tem muita histó::ria como a dela (+++) e::: **isso me machuca de verda::de**, assim (.) porque::: **por mais que eu não seja negra** e:: (.) e não pa::sse por isso que (.) **os negros passam**, por pesso::as ((cara de reprovação)) (+++) **po::r racismo** (.) **uma coisa que eu aprendi desde criança é:: não discriminar ninguém por cor de pele** (.) e::: assim (+++) **eu venho defendendo e:: lutando por isso**, sempre que alguém fala alguma:: alguma merda (.) eu sempre tô lá no meio defendendo, então foi por isso que eu gostei tanto ((leve sorriso)) (+++) e::: várias histórias eu escu::to e **eu gosto muito dessas histórias, porque eu vejo como::** (+++) **que o mundo é::** e essas **histórias me fazem pensa::r** (.) cara:: **não é só::** (+++) **só o meu mundinho**, sabe? **não é só:: uma:: o/ a Bom Pasto::r**, a minha vida, sabe? a minha rotina, **tem coisas lá fora que precisam da minha aju::da e eu vou tentar ajudar** (.) o quanto que eu quiser (.) então, **me motiva muito eu achei muito bonito::** ((sorriso)) (EXCERTO DA TAREFA PRÉ-AUTOBIOGRAFIA, Thauany, maio de 2018, grifos nossos).

De modo geral, Thauany recupera a importância que atribui à interação com outras histórias de vida, as quais lhe propiciam reflexões, ampliam sua visão sobre seu mundo, oferecem novos horizontes e a motivam. O videoclipe tematiza o racismo e a tomada de consciência sobre a condição de ser negra no Brasil, o que ela retoma por meio de um jogo de identificação com a história da jovem atriz: enfatiza os efeitos negativos do racismo sobre ela, mesmo não se considerando negra⁸³.

Thauany demonstra uma consciência social e política, ao reconhecer sua condição privilegiada, e posiciona-se como alguém que luta contra situações de discriminação, que se preocupa com o outro e quer contribuir para a transformação de injustiças. Notamos no trecho o uso reiterado do pronome pessoal de primeira pessoa (eu), colocando-a no centro das ações, como agente capaz de refletir sobre essas problemáticas, posicionar-se e agir. Esses traços também se mostram presentes em sua autobiografia, como veremos adiante.

Ao ser convidada a narrar sua história de vida, começou a gravação, com muita tranquilidade e prontidão, e falou por quase dezesseis minutos. Durante esse processo, ora direcionava seu olhar para mim, atribuindo o papel de sua interlocutora direta, ora olhava para cima ou para os lados, o que nos fez supor um movimento de concentração por parte dela para a construção da narrativa, focando em si e em suas lembranças. A vivacidade de seus gestos, movimentos e expressões faciais apontavam para o comprometimento da adolescente com

⁸³ Cabe ressaltar que, quando interpelada sobre sua condição étnico-racial, tal como abordado no capítulo 4, a adolescente se autodeclara *parda*.

aquele momento e com a produção de um texto crível pelo outro. Também demonstrou diferentes emoções, oscilando entre risos e choros, ao imergir em suas memórias.

Como um texto produzido prioritariamente para este estudo e para mim, com quem mantinha certa relação, notamos a omissão de algumas informações (como o seu nome no início, por exemplo) e a inserção daquelas que supunha serem desconhecidas ou que mereciam aprofundamento e explicações, tal como vemos no trecho a seguir:

(2) Eu **tenho quinze ano::s**, nasci em dois mil e três (+++) **dia trinta de janeiro** (+++) **é::** (.) eu nasci:: aqui em São Paulo mesmo, **eu nunca sai de São Paulo** (.) **tenho muita vontade** (+++) eu::: **vim da:: da favela** (digamos assim) porque:: eu mora::va no Nakamu::ra e:: lá no Nakamura tem o Nakamura e tem o Alto do Riviera, **né** (.) e eu morava no Alto do Riviera (tipo) **dentro de um be::co** (.) **mó** (.) enfim (+++) **e ai::** cresci lá, a minha tia morava embaixo (.) e os meus pais construíram uma casa em cima (.) com a ajuda do meu vô (.) e do meu tio (+++) **e ai::** fiquei lá **até os meus sete anos de idade** (+++) só que **até os meus sete anos de idade**, a minha tia encheu o meu saco:: **sabe?** ((sorriso no rosto e gesto firme com as mãos)) ela não gostava de baru::lho, ela não gostava (.) que eu:: brincasse, eu não podia fazer nada (...) **e:::** a::: eu estudei no (Estado) do Líbano, **fo::i acho que uma das melhores fases da minha vi::da** (+++) eu **entrei lá com quatro anos de idade**, foi bem no comecinho me::smo (.) e eu saí de lá com::: (.) **foi se::te também**, saí de lá com **sete** (+++) **e:: me::u** (.) **era incrível aquela escola, eu aprendi a ler, eu aprendi a escrever** e::: di/ diziam pra mim que eu era uma das **melhores alunas, eu ficava muito feliz** e:: por causa disso eu cantei:: (+++) pro pessoal que veio lá do Líbano que:: comanda a escola (+++) eu cantei pra eles o **hino** em liban/ libanê::s eu cantei pra eles o hino em libanês ((sorriso)) (+++) co::mo eu não sei, mas eu fi::z ((risos)) (+++) **e:: meus pais** (.) **sempre:: sempre falam que eu sou motivo de orgulho** pra eles (+++) **e::** a minha ti::a (.) ela:: não a:: a outra tia, ela morava perto da minha casa lá no Nakamura também (+++) e ela cuidava de mim sem::pre, assim, eu falo:: **sempre considereí ela tipo:: minha mãe também** (+++) a minha mãe (.) sempre:: teve muito traba::lho, muita coisa pra faze:r e meu pai também, que eles trabalham juntos (+++) e ai::: a minha tia cuidava de mim (.) **minha infância inteira, minha vida toda** (.) sempre se preocupou comigo (EXCERTO DA AUTOBIOGRAFIA ORAL, Thauany, maio de 2018, grifos nossos).

O estilo adotado é informal, evidenciado pelo emprego frequente de uma linguagem coloquial, por meio de expressões como *tipo*, *meu* e *mó*, de termos como *e* e *ai*⁸⁴ para conectar os eventos relatados, além de operadores conversacionais, como *né?* e *sabe?*⁸⁵, comuns em situações de conversa informal. Em relação a estes últimos, frequentemente posicionados ao final dos enunciados, funcionaram para chamar a atenção e buscar a anuência do interlocutor (MARCUSCHI, 2000; URBANO, 1999).

⁸⁴ Foram identificados 49 empregos de *e* e 42 de *ai* para conectar eventos (em orações e frases).

⁸⁵ Consideramos esses operadores com base na definição de Urbano (1999, p.87): “vocábulos que, embora esvaziados do conteúdo semântico original, valem aqui como estratégias para o falante testar o grau de atenção e participação do seu interlocutor”. No entanto, sabemos que, no contexto de interação e decorrente do estilo empregado, esses marcadores podem produzir outros efeitos de sentido, conforme Marcuschi (2000).

Um dos principais recursos que contribuiu para a coesão da narrativa de Thauany foi o uso de marcadores temporais, informando com muita frequência datas e idades precisas em que os fatos selecionados para compô-la ocorreram. Também descreveu a duração e medidas de tempo relativas a um episódio narrado com maior detalhamento, possibilitando à interlocutora se localizar em relação à sequência dos acontecimentos e perceber a dimensão e o valor que se queria dar a cada um deles.

Ao identificarmos os fatos selecionados como representativos de sua vida e a forma como Thauany os organizou no texto, constatamos a complexidade da autobiografia e a densidade dos episódios descritos, com riqueza de detalhes. Muitos acontecimentos foram narrados de modo encadeado, partindo de um eixo cronológico relativamente linear e do estabelecimento de relações causais entre eles. De maneira sintética, apresentamos a lista de marcos a partir dos quais a adolescente estrutura sua narrativa, conforme proposição de Bruner (1995):

- O nascimento em São Paulo
- A infância na favela
- A limitação da sua liberdade por uma das tias
- O estudo em sua primeira escola e o aprendizado da leitura e da escrita
- O cuidado por outra tia e o crescimento junto aos primos
- O início do uso de drogas pelo primo mais velho
- A mudança de bairro e o estudo em escola particular
- A notícia da prisão do primo
- As doenças da avó e a tristeza da mãe
- As brigas constantes entre os pais
- As questões financeiras da família e o questionamento por estudar em escola particular
- O sacrifício da mãe e o urso como presente: seu *porto seguro*
- A saída do primo da cadeia
- A morte da avó e a necessidade de se manter forte
- A festa de aniversário feita pela mãe
- A descoberta do câncer da tia que a criou
- O início da *depressão*, os cortes e as tentativas de suicídio
- A morte da tia e a entrada em desespero
- A separação dos pais
- A sua capacidade de ver coisas boas em tudo e ajudar aos outros

- A relação com os pais: brincadeiras, cuidado e voto de confiança
- As tentativas frustradas em engravidar pelos pais e a *dádiva*: Thauany na barriga
- O processo de Consagração à Maria hoje

A partir desses acontecimentos, Thauany produziu pequenas crônicas⁸⁶ de si, identificadas no quadro 7.

Quadro 7 - Identificação das crônicas que compõem a autobiografia de Thauany

Crônicas	Conteúdos
1. A Infância na favela: escola e relações familiares.	O nascimento, a primeira casa, a limitação de sua liberdade por uma das tias, o aprendizado da leitura e da escrita, o bom desempenho na escola, cuidado por outra tia e relação com os primos, excesso de trabalho dos pais.
2. O uso de drogas e a prisão do primo mais velho.	O início do uso de drogas pelo primo, o estudo em um colégio particular no bairro atual, o anúncio da prisão do primo por roubo.
3. O período difícil e o urso como <i>porto seguro</i> .	Os anos de prisão do primo, as doenças com a avó, a tristeza da mãe, as brigas constantes dos pais, as dificuldades financeiras, desejo e presente: urso como símbolo de sua força.
4. A depressão e o <i>baque</i> pela morte da tia.	A saída da prisão do primo, a morte da avó, a festa de aniversário em meio à tristeza, a descoberta do câncer da tia, os cortes no corpo e a tentativa de suicídio, a notícia e a reação à morte da tia.
5. A separação dos pais e sua relação com eles.	O alívio pela separação, capacidade de ver as coisas boas em tudo, as brincadeiras na infância com o pai, o voto de confiança, a exigência de <i>boas notas</i> na escola pela mãe.
6. O seu nascimento: a <i>dádiva</i> .	O cisto da mãe e as tentativas de engravidar frustradas, a escrita da carta para Santa Maria pela mãe, a gravidez e o sumiço da carta, o processo de consagração à Maria.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bruner (1995).

O marco inicial de sua história é seu nascimento, abordado de forma breve. Segue, retomando a infância e a adolescência e, ao final, narra sua concepção e nascimento (por meio da crônica 6), associando-os a uma *dádiva*.

Thauany iniciou sua narrativa (crônica 1, a qual coincide com o excerto 2, acima) com uma breve apresentação de si, de modo a trazer algumas de suas características, relativas à idade, data e local de nascimento. Neste trecho, ao mesmo tempo em que explicita sua origem socioeconômica, endossada pela identificação e qualificação de onde morava, aponta para um

⁸⁶ Cf. Bruner (1995).

desejo, algo que quer alcançar, reforçado pela contraposição entre os termos *nunca* e *muita*: a vontade de sair de São Paulo e conhecer outros lugares. As pausas que identificamos durante esse enunciado parecem decorrência da reflexão sobre essa condição, integrando dois traços à sua construção identitária: a falta e o desejo.

Os principais acontecimentos e conteúdos abordados na sua autobiografia, encadeados entre si, se centram no período que remonta o fim da infância e o início de sua adolescência, como verificamos no seguinte trecho, o qual une as crônicas 2, 3 e 4 criadas:

(3) quando eu tinha:: uns cinco anos, o **Rafael começou a usar dro::ga** e:: beleza (.) só que eu ainda não sabia (+++) ai:: (+++) tá, quando eu fi::z no::ve anos (.) eu:: (+++) já tava morando aqui no bairro (+++) **eu estudei em escola particular, porque::: minha mãe queria que eu tivesse um ensino bom** (.) porque **ela fala que quer me dar o que:: ela:: não conseguiu ter** (.) e era o sonho dela estudar em escola particular (+++) e:: **mesmo sem ter dinheiro**, assim ela:: tenta::va (.) e ai:: (+++) eu tava na esco::la e a minha mãe:: falou comigo que **meu primo tinha sido preso** (...) e ai foi que:: **meu mundo começou::u a:: acabar** (+++) porque::: (+++) meu primo é meu irmão, ele é::: um/ **uma das pessoas mais importantes da minha vi::da** (+++) e ai:: minha mãe falou que ele ia ficar quatro anos preso (+++) foi:: **os piores anos, ele fico::u** (.) eu tinha no::ve, ele saiu de lá eu ti::nha onze, ele saiu um ano mais cedo (.) e::: **foi/ram os piores anos da minha vida::** ((lágrimas nos olhos)) (+++) começou a acontece::r **doenças com a minha vó** (+++) e::: ah:: **foi terrível** (+++) e a minha mãe começou a ficar muito triste, eu não sabia o que faze::r, os **meus pais briga::vam demais**(++) os meus pais brigavam dema::is, tanto que eu já vi minha mãe pegando uma fa::ca e indo pra cima do meu pai e meu pai:: ((risos)) se trancou no carro (+++) e:: enfim, nisso eu tinha oito anos de ida::de (...) nisso, a **minha tia ficou com câncer**, e ai eu::, meu deus do céu ((sorriso com lágrimas, nervoso)) (+++) enfim, **eu entrei em depressão** (.) eu tinha onze anos de ida::de (.) enfim, **eu entrei em depressão**, minha mãe me passava em psicólogo, mas eu não queria ir (+++) e ai eu me cortava, tanto que eu/ eu tenho cicatriz no braço (.) **eu me corta::va, eu me machucava, eu tentei me matar** ((ela fica segurando o braço)), isso foi até::: (+++) o ano passado (.) até os meus catorze anos de idade (+++) porque:: no começo do ano passado (.) porque no final (.) de dois mil e dezesseis, no dia vinte e seis de novembro, **a minha tia morreu** (+++) e **foi um baque pra mim** (EXCERTO DA AUTOBIOGRAFIA ORAL, Thauany, maio de 2018, grifos nossos).

Identificamos a ênfase dada por Thauany à abordagem das dificuldades enfrentadas no seu percurso de vida e das formas como reagiu a tais fatos: falta de recursos financeiros, a prisão do primo, as doenças e mortes da avó e da tia, as brigas dos pais. A *depressão* como um “fantasma” que a acompanhou, dos onze aos catorze anos, também ganhou certa centralidade na autobiografia construída. Além da riqueza de detalhes dos fatos relatados, estes eram acompanhados de trechos avaliativos, nos quais a adolescente buscou ressaltar a dimensão de suas dores, usando expressões como *piores anos*, *foi terrível*, *foi um baque*. O emprego de repetições de palavras ou frases também foi um recurso constante na sua narrativa, contribuindo para reforçar essas restrições e suas marcas.

O excerto a seguir, parte da crônica 5, presentifica esses trechos avaliativos ou analíticos, outra característica de destaque na autobiografia de Thauany.

(4) a minha família (.) é um porre ((sorriso no rosto)) (...) e ai, tipo, eu **vi cenas horríveis**, sabe? (.) tanto que eu já me acostumei, mas (.) se tem uma coisa que:: eu acho que eu admi::ro em mim, tipo (+++) **eu não me admiro em na::da, mas tem uma coisa que eu gosto mesmo em mim (.) é que eu sempre vejo coisas boas em tu::do**, por exemplo, na semana (.) passada, foi (.) aconteceu uma **coisa horrí::vel** e ai tipo:: meu deus do céu, mas depois disso, tinha gente que precisa de mim (.) porque não era comigo (+++) e ai eu **tava lá sorrindo, e eu tava animada**, e eu tava brincan::do, e no mei/ **no meio de (.) de tanta coisa ruim, sabe? (.) e eu lá tipo** “gente, vamo lá, e sei lá o que::” (+++) e todo mundo sorri, e é **isso que (.) que me alegra, é por isso que eu tenho (.) motivos pra viver, fazer as pessoas sorrirem, fazer as pessoas se sentirem bem (.)** ((lágrimas nos olhos)) **porque é como se eu não me importasse comigo, mas me importar com as outras pessoas** (+++) e (.) **isso é lindo, sabe?** eu preciso ajudar, **eu tenho isso de querer ajudar em mim** (+++) e::: a minha história (+++) também (tem) foi muito brincan::do, **meu pai (.) nunca foi um pai ruim pra mim, ele sempre foi um pai muito bom (.) e::** eu pensava, eu sempre fui muito moleque (.) e ai eu pensava, caraca, meu pai vai achar que eu sou (.) lésbica ((risos)) **porque eu sei que ele tem problema com isso, né? é ridí::culo, mas ele tem, né?** e eu não posso mudar a cabeça dele (+++) por mais que eu tente (.) e ai:: e ele não, sabe? (...) **os meus pais eles sempre confiaram muito em mim** (+++) e **eles sempre me dão esse voto de confiança** (+++) **então, eu tenho muita liberda::de**, até hoje, assim (+++) é::: eu falo “mãe, eu vou ali” e ela “tá bom, então se cuida, tá? e me avisa” (+++) enfim, **a minha mãe é:: maravilhosa, tipo** (+++) ela (.) **cuida de mim, ela exige muito da escola e (.) eu sempre concordei isso com ela (.) porque:: meu deus, eu preciso de boas notas** ((risos)) (.) pra ser alguém, sabe? no **futuro**, ela sempre me ensinou isso (+++) e::: **ela (sempre) fala “Thauany, se você tiver bem na escola, tá tudo bem (.) de você fazer o que você quise::r**, desde que você não faça coisa errada, e eu confio em você” (EXCERTO DA AUTOBIOGRAFIA ORAL, Thauany, maio de 2018, grifos nossos).

Evidenciamos, neste excerto, que a adolescente não apenas organiza os eventos de sua vida, mas tece análises sobre o que viveu, atribuindo julgamentos de valor, com o emprego de qualificadores depreciativos e positivos: *porre*, *horríveis*, *lindo* e *maravilhosa*. São avaliações que envolvem como ela se vê nessas experiências, analisando seus valores e atitudes, assim como a sua situação de vida atual; e como enxerga o comportamento dos outros, em especial, seus pais. Aqui, ela se transforma em “outra” em relação ao “eu da ação”, a protagonista da história (BAKHTIN, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1929] 2017), para que se posicione sobre si, os outros e as situações que vive. Isso revela, apesar da pouca idade, a autopercepção que tem sobre determinados aspectos que a representam: ao organizar o seu texto autobiográfico, ela retoma, reinterpreta e revisa registros de vivências, elaborando, assim, reflexões e caracterizações de si (VOVIO, 1999).

Nesse mesmo trecho, verificamos um aspecto central na forma como Thauany estrutura sua narrativa e, assim, posiciona-se sobre si: há um jogo de oposições entre restrições e sofrimentos *versus* superações. Ao abordar as experiências difíceis associadas à

separação dos pais, ela desenvolve reflexões sobre o enfrentamento dessas questões e sobre suas características pessoais, como ver o lado bom das coisas e uma motivação em ajudar aos outros.

Assim, sua autobiografia é perpassada pela contraposição: ora a ênfase em qualidades negativas e na falta de admiração pessoal, ora a ênfase em qualidades positivas; ora o relato de situações tomadas como *horríveis*, ora o relato de alegrias e sorrisos. Há um contraste entre uma imagem negativa de si e outra positiva, criando o seguinte efeito na construção de sua narrativa: o peso das dificuldades ajuda na valorização e constituição da protagonista da história (herói), que supera obstáculos. A adolescente busca evidenciar seu processo de superação pessoal: o enfrentamento e a resolução das questões foram reconhecidos como méritos dela, enquanto os problemas que encontrou em sua trajetória estavam fora, principalmente na esfera familiar.

O seu posicionamento frente à família também é marcado por um jogo de contraposição: ao mesmo tempo em que a define como um *porre*, com certa ironia (perceptível pelos seus gestos e por uma leve risada), refaz essa imagem, em seguida, valorando positivamente os pais e reconhecendo o seu empenho, carinho e contribuição para que tenha seu espaço e exerça seus direitos. Suas posições contrapõem-se a um discurso tradicional sobre família, em seu núcleo familiar incluem-se, além de seu pai e sua mãe, também as tias, a avó, os primos e o filho do primo, constituindo uma rede de apoio mais ampla e significativa.

O discurso reportado foi um recurso usado por Thauany, em algumas ocasiões, de modo a integrar à sua construção identitária diferentes vozes: a de seu pai, para se contrapor (ao criticar sua opinião), e da mãe, para sustentar seu posicionamento. A mãe apresenta-se como uma personagem de destaque em sua autobiografia, pela forma como a adolescente se posiciona em relação a ela, pelos fatos e afetos mobilizados, e pelo valor que atribui às suas falas na formação de suas opiniões. Uma das tias também assume esse lugar, como evidenciamos no segundo excerto, ao ser considerada como sua *mãe também*.

Nas diferentes crônicas elaboradas pela adolescente e emaranhadas em assuntos diversos, verificamos a escola enquanto uma instituição posicionada de forma bastante positiva, tendo seu significado associado à condição de mobilidade social. No excerto 2, Thauany refere-se à experiência na primeira escola que frequentou como *uma das melhores fases da vida* e reconhece seu bom desempenho. Nos excertos seguintes, recuperando os discursos da mãe, relata o esforço que esta fez para que estudasse em uma escola privada e,

assim, obtivesse oportunidades que a mãe não teve, e reforça a importância que atribui a um bom desempenho escolar pensando em suas perspectivas futuras.

As situações envolvendo o uso da escrita apareceram duas vezes durante a sua narrativa. A primeira, como vimos acima, remete a uma visão escolar, associando-se ao aprendizado da leitura e da escrita em uma escola a qual demonstra grande afeto, onde cantou também um hino em língua estrangeira (libanês) e destacou-se como *uma das melhores alunas*. O segundo momento transpõe no excerto a seguir, relativo à última crônica elaborada pela adolescente:

(5) eu sou filha única, **a minha mãe não podia ter filho** (+++) e é:: °eu vou terminar com isso° (.) a minha mãe não podia ter filho (+++) e:: **ela tinha um problema**, eu tenho esse problema, acho que é cisto (...) e ela não podia mesmo ter filho, mesmo (.) e:: **os meus pais queriam muito um filho**, acho que eles ficaram sete anos tentando (+++) e **eles não podiam** (.) e a minha mãe era muito religio::sa (+++) **ah, era católica, eu sou católica, meu pai também** (.) e ai:: (.) ela me/ mesmo sabendo que ela não podia ter filho, **ela não desistiu, sabe? ela falou “eu quero, eu quero, eu quero”**, minha mãe quando coloca uma coisa na cabeça, ela/ é difícil de tirar (.) e **ela falou pra mim que ela escreveu uma carta pra Maria** (.) mãe de Jesus, ela escreveu uma carta pra Maria, pedindo, né, isso (.) el/ ela nunca me contou o que tava escrito na carta de verdade (...) e a:: **minha mãe escreveu uma carta pra Maria e deixou embaixo dos pés** (.) **da imagem** (.) e ai::, quando passou um tempo, a:: minha mãe foi:: foi no médico (.) e ele falou que o cisto da minha mãe sumiu (.) e a **minha mãe tava grávida** (+++) e ai **quando ela chegou em casa e ela foi procurar a carta, a carta tinha sumido**, tipo simplesmente sumiu (.) **então, pra mim foi tipo:: uma das melhores dádivas** (+++) ai hoje em dia, assim, da religião, é:: não sei se você conhece, né, mas enfim, tem (.) a **consagração** (.) **à Maria** e (.) pra mim é, tipo, uma coisa que:: eu com certeza eu vou fazer, e eu tô fazendo, sabe? tem todo um processo (.) e eu tô fazendo porque::, **eu penso, eu vim dela** (+++) e **eu vou ser dela, pra sempre, enfim, por mais que ninguém, às vezes, acredite** (.) **é isso**. ((sorriso)) (EXCERTO DA AUTOBIOGRAFIA ORAL, Thauany, maio de 2018, grifos nossos).

Aqui, observamos o relato de uma experiência religiosa mediada pela escrita. A religião é a terceira instituição social, junto à família e à escola, que é considerada na trajetória da adolescente e na forma como se reconhece, a partir do seu discurso. Ela atribui à crença em uma Santa como determinante na superação de todas as dificuldades que os pais tiveram de enfrentar para ter um filho, se concretizando com a *dádiva* de seu nascimento. A escrita de um exemplar do gênero carta articula-se à persistência de sua mãe (*eu quero, eu quero, eu quero*) e constituiu-se no meio pelo qual ela “acessou a Santa” e alcançou o seu desejo.

Denotamos, assim, como o discurso religioso marca a forma como Thauany se posiciona e se constrói identitariamente, nesse enunciado, se apresentando como devota à Santa e participante do *processo de consagração à Maria*. Além disso, o fato de ela terminar sua construção autobiográfica trazendo a história de sua concepção e nascimento é bastante

simbólico, considerando o eixo norteador da sua produção: remete à ideia na qual ela e sua família precisaram enfrentar muitos desafios, até mesmo para ela vir ao mundo e poder iniciar sua trajetória em vida.

Ao tomarmos o discurso como uma construção social, compreendemos que as pessoas envolvidas em dada interação participam do processo de criação dos significados na sociedade. Isto inclui a possibilidade de construir posições de resistência em relação a discursos hegemônicos (MOITA LOPES, 2002), característica essa identificada, algumas vezes, na narrativa de Thauany. Ao mesmo tempo em que, como vimos, há enunciados seus que se associam a discurso escolares e religiosos, mais tradicionais, reconhecemos também posicionamentos em que ela se contrapõe a uma visão mais “engessada” e dominante na sociedade.

Ela assume uma posição de resistência frente a uma sociedade predominante racista (como no excerto 1) e se remete a um discurso social sobre família não tradicional, mais amplo e inclusivo, os quais perpassam a forma como se constrói identitariamente. Além disso, tal como verificamos no excerto 4, ao avaliar como *ridículo* o pensamento do pai em relação às mulheres lésbicas e ao narrar tentativas de *mudar a cabeça dele*, Thauany traz novamente um posicionamento firme contra discriminações a grupos que historicamente não têm seus direitos reconhecidos.

Desse modo, o tema de sua autobiografia (BAKHTIN, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1929] 2017; CEREJA, 2017) diz respeito ao nascimento e morte (conquistas, superações e positividade *versus* doenças, mortes, restrições e *depressão*). Sua narrativa se constrói a partir desse duplo eixo e a posiciona como agente que persiste, enfrenta os obstáculos (não só seus, mas também os dos outros) e se reinventa, olhando as coisas por uma lente positiva e lidando com as questões com alegria. Assim, mostra, a partir de seu discurso, uma motivação e um comprometimento com a transformação social e com a possibilidade de construção de outros significados sobre si e sobre as pessoas à sua volta. O urso, o objeto escolhido para simbolizar sua narrativa, representa esse processo no qual transita, como protagonista de sua trajetória:

(6) (...) só que:: meu porto segu::ro (.) que ai incluí toda a minha história, por isso que é tão importante pra mim, é meu ur::so (...) entã::o, desde aquela época do meu pri::mo (+++), toda vez que eu tô muito ma::l, sei lá, qualquer coisa (.) ele tá lá, sabe? [...] mas ele é especial pra mim e ele tá lá:: e eu falo, com ele (porque eu não sou doida) ((risos)) eu falo “cara:: cê tá sempre do meu lado, mesmo não fazendo nada porque você é só um urso (.) mas você é tudo, sabe, as vezes” (+++) enfim (EXCERTO DA AUTOBIOGRAFIA ORAL, Thauany, maio de 2018, grifos nossos).

Assim, a partir da situação que desencadeou o surgimento do urso (ele chegou até ela por meio de um *sacrifício* financeiro da mãe para conseguir comprá-lo), mobilizando afetos e associações com experiências passadas, Thauany o significa enquanto companheiro e símbolo do enfrentamento das dificuldades que permeiam a sua trajetória de vida.

Por fim, constatamos, então, que a escrita está presente e se constitui como um elemento importante na narrativa de si de Thauany, articulada a experiências carregadas de afeto: na escola apontada como uma das *melhores fases*, onde aprendeu a ler e escrever; e a partir da carta da mãe à Santa, que resultou na *dádiva* de seu nascimento. Porém, cabe ressaltar que, quebrando nossas expectativas iniciais, a adolescente não mencionou a Associação Bom Pastor na sua autobiografia, assim como não abordou as práticas de letramento desse espaço. As únicas vezes em que ela se referiu à organização foram na atividade de sensibilização, tal como mostramos no excerto 1, e que aponta o reconhecimento dessa como parte de sua rotina; e após o término da sua produção autobiográfica, ao ser indagada sobre como foi contar a sua história:

(7) eu nem pense::i (...) eu costume::, é que assim (.) **o Dinho conversa muito comigo, o Dinho pra é um paizão, sabe?** (+++) e é::, é tipo, eu já contei várias coisas minhas pro Dinho, não tenho problema nenhum em contar nada (+++) assim, tipo:: ((faz um movimento de cabeça, em sinal de não)) eu não preparei nada, eu falei “vou ir lá”(.) ai eu vou falar o que vier na minha cabe::ça (.) **é minha vi::da, acho que não vai ter dificuldade nenhu::ma** (+++) e:: não foi difícil, não (...) eu penso, cara:::ca, **cara, eu tô aqui hoje, depois de tudo isso** (+++) eu acho legal, maravilhoso (EXCERTO PÓS CONSTRUÇÃO DA AUTOBIOGRAFIA, Thauany, maio de 2018, grifos nossos).

Aqui, ao abordar que não precisou se preparar e não teve dificuldades em falar sobre sua trajetória de vida, ela usa como argumento para sustentar essa ideia a abertura que tem na Associação Bom Pastor para trazer suas questões e ser ouvida, a partir da figura do educador Nivaldo, com quem tem um forte vínculo. Assim, Thauany posiciona-se como alguém que tem o costume de refletir sobre si, suas vivências e desafios (*caraca, cara, eu tô aqui hoje, depois de tudo isso*), o que parece indiciar uma valoração positiva dessa organização social, explorada a seguir.

6.1.2 POSICIONANDO-SE SOBRE OS SEUS LETRAMENTOS NA ASSOCIAÇÃO

Thauany participou apenas da primeira roda de conversa, alegando um problema de saúde na segunda ocasião. Apesar de ter chegado um pouco atrasada, se mostrou bastante conectada com a proposta, proativa e participativa durante todo o processo. Muitas vezes, se

oferecia para se colocar antes dos outros adolescentes, frente a uma questão proposta por mim, partindo de enunciados como: *sim, já posso falar se vocês quiserem*.

O humor e pequenas brincadeiras relacionadas aos colegas também foram recursos constantes utilizados pela adolescente, permeando suas construções discursivas. Um exemplo foi o enunciado produzido ao interagir com Danilo no início da roda, acompanhado de um olhar de ironia, de modo a manter um clima descontraído e de provocação com ele: *é que você me irrita, você me irrita, posso falar?*. Outra característica bem marcante de sua participação foi a presença de muitos momentos de reflexão, evidenciados pelos seus gestos e movimentos corporais, e propiciados, de modo especial, pelas imagens das atividades trazidas por mim. Era comum encontrar Thauany olhando com atenção as fotos disponíveis, retomando-as em diferentes etapas da roda e associando-as a lembranças de situações vividas.

Em relação à entrevista individual, a adolescente demonstrou a mesma disponibilidade e abertura. Os relatos em que abordou suas experiências com a língua escrita foram permeados por detalhes, explicações, exposição de sentimentos e exemplos (mesmo quando não solicitados), mostrando uma preocupação em se aproximar e munir a mim de informações claras e verídicas. Assim, sua entrevista foi a mais longa dentre os participantes, durando pouco mais de uma hora, e fluiu naturalmente, como uma conversa prazerosa, para ambas.

Ao ser indagada diretamente (tanto durante a roda quanto na entrevista individual), sobre o Bom Pastor e sobre as práticas de que toma parte, a adolescente se posicionou de modo muito positivo, deixando entrever, em alguns de seus enunciados, uma consciência do papel dessa participação na construção de quem ela é. Cabe então discutirmos sobre o efeito da interpelação feita por mim, a qual instaurou um deslocamento, para que Thauany dissesse das situações experimentadas na organização. O fato de a interlocutora do discurso ser, primordialmente, eu, a pesquisadora - quem organizou o espaço e o tempo da roda e da entrevista, explicitou seus objetivos e direcionou seu andamento – pode ter interferido na avaliação positiva que ela atribuiu à Associação, mas acreditamos que outros fatores estiveram envolvidos nesta valoração, tal como exploraremos a seguir.

Assim como na sua autobiografia, identificamos trechos de autoanálise: ao contar de suas vivências na organização e de como as percebia, surgiram reflexões e avaliações acerca de como se via nelas e dos efeitos que geravam em sua vida. No excerto a seguir, notamos essa característica, quando relata, ao ser indagada, os motivos de entrar e permanecer na Associação.

(8) então (.) e aí:: eu tava::/ **eu tava em depressão na época e minha mãe queria me colocar pra fazer alguma coisa**, só que tipo:: (.) el:: achava muito caro esses

cursos e **eu falei que não queria fazer curso inútil, queria fazer alguma mais coisa mais (.) divertida**, ou, se não ficava em casa (.) ai:: ela foi perguntar pra minha vizinha como que era aqui na Bom Pastor, ai ela foi lá e:: me/ ela fez a minha inscrição, só que demorava um ano pra me chamar, mas (tudo bem) (...) **eu era, no::ssa, muito tímida, acho que eu tinha me::do de tudo, e ai::** (...) eu ach/ **eu acho que a Bom Pastor deix/ faz a gente evoluir (.) eu era muito quieta, tinha vergonha de tudo** (EXCERTO DA 1ª RODA DE CONVERSA, Thauany, maio de 2018, grifos nossos).

Percebemos, o motivo declarado como determinante para o seu ingresso na Associação: lidar com e superar o seu sofrimento, remetendo-se novamente ao seu período de *depressão*. Permeiam vozes sociais consoantes a um enfoque de mudança, de deslocamento, e ressoam as ideias de sua mãe, para sustentá-lo. Notamos, tal qual na sua autobiografia, a figura materna desempenhando um papel importante na construção discursiva da adolescente e, assim, na forma como ela se percebe, influenciando os seus rumos e decisões. Na situação de entrevista, ela produz uma narrativa que corrobora e complementa essa visão assumida em relação à organização e seus efeitos:

(9) A Bom Pastor me fez mudar demais, demais (...) imagina eu, no ano passado (+++) eu sou muito:: eu sou muito difícil de explicar as coisas, eu não consigo:: **o Dinho tenta mudar isso ni mim já tem uns três anos** (.) ((respira fundo e sorri)) e é muito difícil pra mim, eu sempre acabo me embolando (.) e ai::no ano passado:: teve um evento da Vocação (.) e ai:: tinha que ir lá na Vocação (+++) era:: tinha/precisava de (.) três alunos, eu acho (.) ai tipo:: eu não sabia, ai o **Dinho pegou e me escolheu** (...) ai eu fiquei tipo:: **caraca, cara, que da hora, sabe?** ((sorri e se mostra emocionada)) porque:: ele me disse que:: **eu tinha:: aprendido a::** (.) **a falar ma::is a:: acho que a sabe::r** (.) **explicar mais, eu não sei** (+++) e tipo:: **ele falou que eu evolui muito, eu também senti isso só que eu não sabia o tanto, sabe?** tipo, tinha muito aluno bom aqui (EXCERTO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL, Thauany, junho de 2018, grifos nossos).

Thauany, nesse trecho, narra como percebe sua transformação pessoal a partir das experiências no Bom Pastor, se referindo especificamente às suas capacidades comunicativas, relacionadas à organização e explicação de suas ideias. Ela enfatiza a surpresa que teve ao ser escolhida para representar a turma em um evento externo e que foi, a partir de então, que começou a notar sua *evolução*. A emoção que a toma ao relatar essa experiência indica que os significados produzidos nessa interação têm elementos que a surpreendem e a fazem refletir, e vão além de uma intenção de agradar ou impressionar sua interlocutora direta (dizendo-me aquilo que espera que eu queira ouvir).

Os dois enunciados acima revelam a utilização de táticas⁸⁷ por Thauany para criar uma significação que legitima a Associação e suas oportunidades como um marco de viragem, de

⁸⁷ Cf. Certeau (1994 apud Vóvio, 2007).

uma maneira próxima à discutida no capítulo anterior acerca dos discursos dos adolescentes sobre as práticas de teatro (no excerto 20, em uma roda na qual ela havia faltado). O emprego de recursos, como: tempo verbal no passado para demarcar como ela se via antes de ingressar na organização (*eu tava em depressão; eu era muito tímida, tinha medo de tudo*); verbos que expressam apreciações subjetivas (*também senti isso só que eu não sabia o tanto, sabe?*); e verbos que indicam ações desencadeadas por esse marco (*Bom Pastor faz a gente evoluir*), instaura, por meio de seu discurso, um processo de transformação pessoal, no qual esse espaço assume um papel central: um movimento de um lugar marcado por restrições e desafios, para outro repleto de novas possibilidades. Ela retoma o tema (BAKHTIN, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1929] 2017; CEREJA, 2017) abordado em sua autobiografia - trajetória perpassada por elementos associados ao nascimento e à morte - o que reforça o valor que atribui à Associação nesse seu percurso.

Cabe ressaltar que, apesar de não aparecer explícito nesses enunciados produzidos pela adolescente, as propostas que permearam os seus posicionamentos sobre a organização social são mediadas pela escrita, ou seja, se constituem como eventos de letramento (tal como analisamos e discutimos no capítulo 5). Assim, ao discorrer sobre como percebe o Bom Pastor e seus efeitos, mesmo sem reconhecer, Thauany constrói significados sobre os letramentos de que lá toma parte, posicionando-os como espaços de abertura à descoberta de novas capacidades pessoais, ao desenvolvimento de habilidades expressivas e comunicativas, à *evolução* e à superação da timidez e da vergonha.

Ao ser interpelada sobre como avaliava a situação de roda de conversa (empregada como um dos instrumentos de geração de dados), junto aos demais adolescentes, Thauany constrói uma narrativa bem interessante, a qual complementa a discussão acima.

(10) acho que fez eu me importar mais, tipo assim (.) eu me importava muito com a Bom Pastor o ano passado, no::ssa (.) eu era cria da Bom Pastor, sabe? eu me importava demais (.) e esse ano, não, eu fiquei mais, tipo, eu acho que, tipo, como eu mudei de escola (.) aí:: várias coisas pra fazer, aí comecei a ficar com pregui::ça, e eu “ah nã::o” ((joga a cabeça para trás e assume uma feição de descontentamento)) (.) mas acho que tipo:: **fazendo isso aqui (.) ah, Bom Pastor, né cara? que que você tá fazendo da sua vida que você não tá dando importância pra Bom Pastor?** e na real não sei porque o Dinho falou pra eu fazer isso, porque **o Dinho tava bravo comigo, mas tudo bem** (EXCERTO DA 1ª RODA DE CONVERSA, Thauany, maio de 2018, grifos nossos).

A adolescente valora a situação enquanto espaço de conscientização, de análise de si e das experiências que vivencia. Enquanto os demais participantes destacaram o seu caráter afetivo, de acolhimento e escuta (lugar no qual puderam ser ouvidos com atenção e cuidado), ela, ao abordar a sua participação, reconhece a contribuição dessa roda de conversa para que

ressignificasse a importância e a dimensão da organização social na sua vida, passando a percebê-la e apreciá-la de outro modo. Isto reforça a hipótese do efeito do interpelar, o que parece provocar novas reflexões e descobertas sobre si e sobre as práticas de que participa.

Ao descrever e analisar os eventos que vivencia na organização, por meio das fotos, de meus questionamentos e de associações com histórias narradas pelos outros participantes da roda de conversa, identificamos, como um elemento de destaque, o papel atribuído ao educador social. Tal qual se evidenciou no depoimento de Thauany após a produção de sua autobiografia e no excerto 9 desta seção, notamos a mesma dinâmica no trecho 11, onde relata o desafio de apresentar sozinha o produto de um trabalho em grupo em uma prática de gestão trabalhista.

(11) ahan, eu tive que apresentar sozi::nha (.) e aí, acho que ali **o Dinho me ajudou demais, sabe?** mesmo sendo o Nivaldo, o chefe, e aí começou a **me ajudar demais, demais, demais** (...) eu não se::i, mas eu acho, tipo, **às vezes ele me tra::ta** (.) **mais que como uma aluna, sabe?** tipo, como se fosse **mó filhona dele** () aí:: **ele ensinou a gente a cada um pegar, tipo:: (.) o melhor que tem, sabe? pra colocar** (...) (EXCERTO DA 1ª RODA DE CONVERSA, Thauany, maio de 2018, grifos nossos).

Nesse excerto, assim como nos outros dois, Thauany aborda a importância do educador para a sua *evolução*, ao estimular que reconheça suas capacidades, se desafie e desenvolva novos potenciais. Os verbos usados para se referir à função do educador (escolher, mudar, ajudar, ensinar, por exemplo), assim como o emprego repetido do termo *demais*, contribuem para construir esse significado em relação a ele, como um personagem ativo e facilitador nesse processo de crescimento pessoal. Da mesma forma, verificamos no excerto 9, como ela retoma as vozes dele, integrando-as à sua construção identitária, para sustentar uma posição sobre si.

A imagem de educador com qual ela estabelece relação vai além daquela presumida e remarcada em nossa sociedade, de alguém que é capaz de introduzir os adolescentes em práticas específicas e que deve conhecer e saber lidar com determinados objetos. Esses enunciados produzidos por Thauany permitem-nos entrever elementos que apontam para um vínculo mais profundo e afetivo com o educador (de acolhimento, segurança e troca), do que o previsto de acordo com um modelo escolar tradicional, e que mais se aproximaria às relações estabelecidas em outra esfera, a familiar (ela usa termos como *paizão* ou *filhona*, por exemplo).

Ao mesmo tempo em que constrói uma visão desse educador social como uma referência, por quem nutre uma relação de confiança e troca, identificamos situações de tensão e conflito, como no excerto 10, quando ela relata a surpresa a respeito de sua escolha

como participante desta pesquisa. Notamos ainda (como no excerto 7 do capítulo anterior, em que se engaja em um diálogo com o educador social durante uma roda de conversa), a busca por demarcar sua opinião, frente a uma tendência do educador de convencê-la ou regulá-la, posição que Thauany assume, destacando-se em relação ao restante da turma.

Ao narrar sua participação no evento de produção do jornal mural, tal como tratado no capítulo anterior, verificamos elementos relativos a como constrói sua identidade como escritora:

(12) eu, o **Dinho elogia muito a minha escrita e ele fala que não tem erro de português, então eu escrevi**, tipo:: (.) quase tudo (...) (.) **eu fiz a entrevista com o Dinho** (...) (EXCERTO DA 1ª RODA DE CONVERSA, Thauany, maio de 2018, grifos nossos).

Ao relatar como foi o processo de escolha dos papéis a serem desempenhados por cada adolescente durante o evento e apontar suas funções como entrevistadora e redatora, Thauany se posiciona como alguém que tem habilidades associada à escrita. Mais uma vez, detectamos como ela mobiliza a voz do educador social para sustentar esse posicionamento.

Além disso, a sua construção como escritora, reforçada pelo discurso do educador, aparece associada ao domínio adequado de convenções de escrita, o que nos permite entrever a autenticação pela adolescente de um modelo escolar sobre a escrita e suas funções, valorizado e disseminado socialmente. Esse aspecto pode indicar, de maneira próxima à discutida na sua autobiografia (por meio dos letramentos que ela mobiliza para compor a sua narrativa sobre si), uma identificação com a escrita e seus usos vinculada à escolarização, com acento positivo sobre essa instituição.

Sua identidade enquanto leitora desvela-se em diversos enunciados. No início da roda, a partir de uma conversa sobre os ambientes em que essa situação poderia ocorrer em uma próxima vez, ela já aponta para uma preferência pela biblioteca/brinquedoteca, colocando: *ah, é onde me sinto mais à vontade*; o que pode ser um indício de seu afeto por este espaço, suas funções e os suportes lá presentes. Nessa mesma roda, desenrolou-se uma discussão sobre leitura, suscitada pela sensibilização que propus. Thauany se posiciona da seguinte maneira.

(13) É:: (+++) (tudo que) ela falou, que um livro:: (+++) eu acho que **um livro pode abrir portas**, sabe? eu gosto muito de ler, eu tenho:: (.) **eu tenho:: umas duas prateleiras na minha casa, cheias de livros** (.) e:: **nos momentos, assim, acho que mais** (.) **ten::sos**, ou (.) **sei lá, a/ a primeira coisa que penso é que vou ler um livro**, sabe? porque:: você tem mais **criatividade**, você:: se **sente mais feliz**, assim, independente da história (.) e faz você **pensar muito na vida**, nas coisas e:: (.) em tudo (.) (umas histórias) tipos essas (...) mas eu acho que (.) **(em qualquer) situação difícil** (.) **se você ler um livro, independente da história, pode te ajudar pra caramba** (...) **acho que o livro faz:: você não desistir, sabe?** (+++) **você pensar** (.) **nos seus sonhos** (...) por mais ninguém::m, por mais que todo mundo ache que:: (+++)

não é verdade (EXCERTO DA 1ª RODA DE CONVERSA, Thauany, maio de 2018, grifos nossos).

Nesse enunciado, a adolescente se posiciona enquanto leitora de livros, que tem um acervo em casa e o costume de ler, principalmente nos momentos difíceis. A sua relação com a leitura é sustentada pela possibilidade de enfrentamento de dificuldades, por meio da alegria, da reflexão sobre si e sobre a vida, e do estímulo à criatividade. Ler livros, nesse contexto, parece se configurar como uma estratégia para lidar com as dificuldades e com o sofrimento, elementos que marcam a forma como narra a sua história e constrói-se identitariamente.

No trecho final desse excerto, Thauany articula a leitura a um movimento de resistência, remetendo à valorização dos sonhos e de crenças, para além da opinião dos outros. Reafirma uma valoração positiva do livro, enquanto apoio e força frente aos desafios da vida e como um meio para construir projetos, na mesma medida em que contribui para a representação de si como protagonista em sua trajetória. Essas propriedades identificadas fazem com que Thauany construa para sua interlocutora uma relação muito particular com a leitura, conectada com as suas experiências de vida e que ultrapassa uma concepção meramente escolar.

Quando indagada, diretamente, na entrevista, sobre quais os letramentos que identificava no Bom Pastor e a importância que atribui a essas experiências, Thauany produziu o seguinte enunciado como forma de descrevê-los:

(14) (...) letramento (...) a gente faz:: **leitura de um livro até o fim**, os grandes e os pequeno::s (.) **escreve um texto sobre o que leu**, por exemplo:: com o mesmo título (.) e que não pode ser curto, se não o Dinho briga ((risos)) (+++) a gente também **escreve uma história inventada ou que aconteceu com você** (.) **copia a lousa** to::do o dia (...) **gosto de participar porque:: me sinto bem** (.) **eu gosto:: de ler, de conhecer livros novos** [...] acho que **ler sempre é bom, sabe?** (.) pra:: tudo, pra, **pra você se sentir melhor**, pra:: (+++) você:: (.) **conseguir ler mais direito, assim** (.) **mais dicção, tudo, saber ponto, vírgula, essas coisas** (.) **saber:: escrever melhor, conhecer palavras novas** (.) acho que:: **muita coisa é baseada na leitura**, então acho que **ajuda demais**, assim (EXCERTO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL, Thauany, junho de 2018, grifos nossos).

Nesse excerto, percebemos que Thauany identifica como letramentos as atividades nas quais realizam propostas em que a leitura ou a escrita de textos constitui-se como tarefa (como visto no capítulo anterior, no tópico 5.4), não reconhecendo, explicitamente como tal, muitas das práticas de teatro, música e jornalismo que participa, por exemplo. Assim, ao se posicionar, parece se remeter aos letramentos escolares e aponta, mais uma vez, para uma identificação com essas situações, relacionando-as aos seus gostos pessoais.

Ao abordar a importância desses letramentos, ela focaliza, primordialmente, a leitura, reforçando o seu posicionamento como leitora de livros e indicando um reconhecimento da organização como um espaço propício à apropriação de livros. Ao se aprofundar nos significados que atribui a essas práticas, além ao uso de convenções de escrita, identifica o desenvolvimento da oralidade (*mais dicção, conhecer palavras novas*) e sugere o seu valor em outras esferas nas quais circula (*muita coisa é baseada na leitura*).

Assim, Thauany atribui uma valoração positiva às oportunidades ofertadas pela Associação, ao vinculá-las à potencialização de sua identidade como leitora: conhecer novas histórias, acessar e trabalhar com gêneros diversos, emprestar e pegar emprestado diferentes livros; assim como ao desenvolvimento de suas capacidades comunicativas e expressivas: escrever melhor, se expor oralmente com mais habilidade e ampliar o seu vocabulário.

Outro elemento que assume um lugar de destaque nos enunciados de Thauany é o sonho. No início da entrevista, ao ser convidada a se apresentar, apontou como primeira característica de si: *sou uma pessoa que acredita nos meus sonhos e que não sonha pequeno*. Esse elemento foi aprofundado quando interpelada sobre seus desejos e projetos para o futuro. Nesse momento, destacou como seus principais sonhos: fazer voluntariado, viajar o mundo e ajudar aos outros; ter sua casa e seu trabalho, *ficar em paz, poder ir e voltar e saber que está tudo bem*; e fazer faculdade de psicologia.

Essas escolhas sugerem que, além de um desejo de estabilidade financeira e social (que apontam para uma preocupação, e um desejo, de superação das dificuldades financeiras de sua família), Thauany se permite ter *sonhos mais altos*, que vão ao encontro do que gosta e ao que lhe faz bem. Ajudar os outros, aqui, assim como na autobiografia, perpassa a forma como constrói a sua identidade: vontade de contribuir para que as pessoas percebam que também podem ter outras possibilidades, como ela teve. Esse aspecto nos remete à discussão proposta por Gohn (2010) acerca de características comuns aos educadores sociais, mas que pode ser estendida à adolescente e suas pretensões pessoais e profissionais associadas ao cuidar do outro: como as marcas de sua trajetória podem ter contribuído para a construção de uma identidade cultural que inclui a solidariedade e o olhar para quem precisa.

Após apresentá-los, ela trouxe um relato que aborda o que percebe que une os seus sonhos e o que acredita que os motivou, como podemos ver a seguir:

(15) acho que esse é na real meu grande sonho de, **todo motivo de eu querer sair pra fora, de:: (.) de querer fazer qualquer coisa é conhecimento**. Eu tenho **vontade de conhece::r coisas diferentes** que eu nem imagina que a/ exista, sabe? que eu::conheça, que eu experimente::, que:: eu veja se é bom ou não, sabe? (...)eu tenho **esse pensamento de:: (.) é como seu eu quisesse viver mais (.) por conta**

de:: de toda a experiência que tive, sabe? de todo meu crescimento::, influência de meus pais (.) **leitura me faz:: querer conhecer lugares novos** e:: (.) acho que é isso, **quem eu fui::, quem eu sou, me faz querer ser quem eu vou ser um dia, sabe?** (EXCERTO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL, Thauany, junho de 2018, grifos nossos).

Em seguida, quando questionada se a Associação Bom Pastor também contribui, de alguma forma, para a construção e sustentação de seus sonhos e projetos, ela emendou:

(16) é a força de vontade. tem uma coisa que aprendi aqui na Bom Pastor foi a ter **força de vontade** de fazer as minhas coisas, de ter **responsabilidade** de fazer as minhas coisas também (...) acho que:: me fez ter mais responsabilidade, mais força de vontade e **acreditar mais em mim mesma** (.) porque **eu não acreditava em mim, eu pensava que tipo:: (++++) “que que eu vou fazer? sou inútil”, sabe? eu pensava assim ((sorri))** (.) e a **Bom Pastor me fez ver que não, que:: eu consigo** (EXCERTO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL, Thauany, junho de 2018, grifos nossos).

Ao se referir às suas vivências e aos seus projetos de vida, Thauany estabelece como elo que os une a vontade de conhecer, experimentar e *viver mais*. Ela se posiciona em relação a si como alguém movida pelo conhecimento e ávida por explorar pessoas e lugares novos.

Mais uma vez, a organização social só apareceu quando a adolescente foi interpelada. Quando isso ocorreu, seu posicionamento foi permeado por uma valoração bastante positiva: como o espaço que lhe proporcionou adquirir capacidades pessoais fundamentais, onde destacam-se a crença em si mesma, a responsabilidade e a força de vontade, para que descobrisse seus potenciais, se percebesse como agente no mundo e fosse atrás dos seus sonhos. Nesse enunciado, novamente, vemos como ela expõe uma imagem de si negativa, fazendo uso de um discurso reportado, associado a si no passado, para contrapor e compor o posicionamento sobre si, agora: alguém que pode construir projetos e sonhar (*eu consigo*); e atribui à participação na organização um lugar crucial nesse processo de transformação.

Desse modo, percebemos que os aspectos que aparecem nesses depoimentos, e que configuram as representações de quem ela foi, de quem ela é e de quem quer ser, estão conectados e apontam para potenciais de transformação: a leitura, o sonho, a Associação Bom Pastor e a busca por conhecer o novo. Seus enunciados permitem-nos captar pistas que indicam que, ao abordar as práticas que vivencia na organização (a grande maioria configurada como letramento), Thauany se posiciona como alguém capaz de desempenhar diferentes papéis relacionados aos usos sociais da escrita e de surpreender novos caminhos sobre quem é e quem pode ser, fazendo escolhas que se aproximem de seus sonhos e projetos.

Alguns de seus depoimentos, quando se referia ao passado, permitem-nos entrever uma falta, uma não valorização de si mesma e uma marca da vulnerabilidade que a constitui,

ou seja, uma consciência da diferença pelo fato de pertencer a um grupo social empobrecido. Essa relação, apesar de implícita em seus discursos, pode ser acessada pela análise dos horizontes sociais nos quais eles se estabelecem e associada a relatos em que aborda suas dificuldades financeiras e limitações sociais por morar na periferia (principalmente na autobiografia). Ao mesmo tempo, ao se posicionar como alguém que *não sonha pequeno*, ela aponta para um processo de superação e de resistência às condições adversas, indicando ainda a influência da Associação nesta atitude. Nesses momentos, ela se distancia de uma posição de vítima, ultrapassando estereótipos determinados pelas condições de vulnerabilidade social na qual está imersa e ressignificando suas possibilidades e os lugares geralmente atribuídos a ela.

Notamos que diversas instituições perpassam os enunciados elaborados pela adolescente, como a família, a religião, a escola e a própria Associação, principalmente, a partir da mobilização de vozes sociais do educador. Porém, ao mesmo tempo em que esses elementos apontam para um caráter regulatório e uma Thauany moldada por essas interrelações, outros permitem-nos desvelar seu lado combativa.

Pela forma como se posiciona discursivamente, nas diferentes situações observadas e analisadas, surpreendemos uma Thauany que se constitui identitariamente por meio desse jogo: ora se conforma a controles institucionais, reproduzindo discursos escolares e religiosos mais tradicionais e hegemônicos (reforçados, por vezes, pelo próprio educador social) e buscando corresponder ao que lhe é esperado ou solicitado, ora escapa aos mesmos, apropriando-se do seu dizer e construindo posições de resistência em relação a discursos dominantes (MOITA LOPES, 2002); ora significa e se refere aos usos da escrita vinculados a modelos institucionalizados e disseminados socialmente, ora se desprende, reconhecendo outras formas mais autorais e conectadas à sua trajetória de vida.

No que diz respeito ao discurso religioso, associado ao catolicismo (reforçado pelo educador social em algumas das propostas oferecidas, como verificamos no capítulo 5), detectamos como ele aparece como um elemento fundamental que marca a forma como Thauany constrói a experiência do seu nascimento e sua identidade como devota à Santa Maria, na sua produção autobiográfica; e que indica, também, a influência da família. Porém, cabe considerar, tal como defendido por Novaes (2018, p. 367), que hoje são variados e simultâneos os espaços de negociação que interferem nas articulações entre juventudes e religiosidades, delineando “um campo religioso em mutação, menos estruturado e bem mais dinâmico do que no passado”. Âmbito este no qual habitam jovens que se assumem como religiosos, mas que, ao mesmo tempo, reconhecem outros interesses e causas, inclusive,

“retroalimentando sua fé” no combate de discriminações de raça, gênero e orientação sexual. Podemos supor, por meio de seus discursos, que Thauany, apesar de não ser publicamente engajada, apresente tais características.

Diante de tudo isso, identificamos a configuração de uma narradora/autora mostrada como heroína, no sentido de vencedora, que superou uma série de desafios (SIGNORINI, 2006) relacionados, principalmente, à sua origem pobre, de moradora da periferia e imersa em dificuldades financeiras e familiares (aspectos que marcam a sua construção identitária, pela forma como se posiciona no discurso). Thauany se constitui como uma agente de viragem, de mudança, tendo como principais armas de enfrentamento a vontade de conhecer e a confiança nas suas capacidades e nos seus sonhos. Elementos estes atribuídos às experiências vivenciadas em diferentes instituições, com destaque às vinculadas à organização social (perpassadas por situações de escrita e integradas à oralidade, à música, ao corpo, dentre outras linguagens), ao apoio da leitura (como de abertura a novas possibilidades), à devoção religiosa e ao suporte da família, principalmente da mãe.

6.2 DANILO: A FORÇA DIVINA QUE SUSTENTA O SEU VIVER

6.2.1 TECENDO HISTÓRIAS: O DESVELAR DE SUA AUTOBIOGRAFIA

Danilo se mostrou muito disposto durante todo o processo como participante desta pesquisa, cumprindo os combinados prévios e cobrando o mesmo compromisso dos demais adolescentes. Como sensibilização para a sua construção autobiográfica, assistiu a um videoclipe da Coleção “Suburbia” denominado “Amor e agregação”, no qual um jovem ator da minissérie relata o seu percurso de vida, as dificuldades que enfrentou pela origem socioeconômica, as questões familiares que o permearam e como foi se tornando ator, superando obstáculos e descobrindo possibilidades. Ao terminar o vídeo e ser convidado a se posicionar, com os olhos marejados, Danilo produziu o seguinte depoimento:

(17) foi:: interessante eu poder ver a **versão de uma pesso::a que passa po::r necessida::des** (.) lá no Rio de Janeiro tem (.) ((suspiro)) muitos peri::gos e mesmo assim **ela conseguiu su::perar as dificuldades com a famí::lia**, que era uma **família** bem grande e movimenta::da (.) que **ele conseguiu seguir os so::nhos** que ele queria no teatro (+++) e:: que a **família** dele tipo tava sempre **unida** (.) **não qui::s excluir ele**, ((movimento brusco com a mão)) não ficou julgando ele (.) e **ele conseguiu seguir o sonho** dele como artista, como:: ator (+++) (isso) eu achei bem interessa::nte (.) porque **ele meio que não ligou pra dificulda::de, que ele tinha na casa e seguiu o sonho dele** (.) e::: não sai::a de casa, **ele ficava nas duas realidades** (.) na casa dele e na do sonho, ele não se distanciou de nenhuma (.)

em nenhum momento, não importa a **dificuldade** (EXCERTO DA TAREFA PRÉ-AUTOBIOGRAFIA, Danilo, maio de 2018, grifos nossos).

Danilo traz sua opinião sobre o videoclipe a partir de elementos que chamam a sua atenção de maneira especial, com destaque ao enfrentar das dificuldades/necessidades, aos seguir os sonhos e à união da família, temáticas estas que se repetiram em seu relato. Apesar de não se referir a si durante seu depoimento, a escolha de tais aspectos para compô-lo, dentre tantos que o jovem ator aborda, e a maneira como os associa, sugerem uma identificação com essa história, assim como uma conexão com traços que marcam a sua própria trajetória e integram como ele se vê (e quer se mostrar a mim, sua interlocutora direta). Cabe pontuar que o contato com esse vídeo e o modo como o adolescente o interpreta influenciam e estabelecem um tom à autobiografia oral que elabora em seguida.

No percurso de produção de sua narrativa autobiográfica, Danilo se apresentou muito concentrado e focado. Falou durante sete minutos e remeteu seu olhar, principalmente, para os lados ou para cima, ao mesmo tempo em que gesticulou bastante com as mãos e mexeu, repetidas vezes, em seus cabelos. Logo antes de iniciar, tirou do bolso um terço com um crucifixo (o objeto que escolheu para representar a sua história de vida, tal como alinhado previamente), que manteve em seu colo, salvo por duas vezes em que o levantou para mostrar a mim e relacioná-lo ao que contava.

Ao considerarmos os fatos escolhidos pelo adolescente como representativos de sua história e o modo como os organizou, identificamos a repetição de muitos conteúdos e expressões ao longo de seu texto, indicando a intenção em dar ênfase a certos aspectos marcantes em sua trajetória. A seguir, apresentamos a lista de marcos (BRUNER, 1995) que estruturam a autobiografia de Danilo:

- As suas características pessoais
- As experiências difíceis na infância e a superação hoje
- A relação com a família
- A atuação nas propostas de teatro da Associação
- Os seus principais valores: a religião católica e o apoio aos amigos
- A ajuda aos amigos *depressivos* e a sua experiência com a *depressão*
- Realizar suas vontades X possibilidades reais como morador da periferia
- Desejos e pretensões futuras

No quadro 8, apontamos as crônicas⁸⁸ de si produzidas por Danilo, com base nesses acontecimentos:

Quadro 8- Identificação das crônicas que compõem a autobiografia de Danilo

Crônicas	Conteúdos
1. Como se vê hoje.	A relação forte com a religião, as dificuldades pelas quais passou, como se via na infância, as suas habilidades e seus gostos atuais.
2. A sua relação com a família.	A união familiar, a superação das dificuldades, o apoio da família em suas escolhas e sonhos, a família e a religião católica, a experiência com o teatro na Associação.
3. Os principais valores que reconhece em si.	O valor às amizades e ao apoio ao outro, a devoção a Deus, o suporte aos amigos <i>depressivos</i> , a sua experiência passada com <i>depressão</i> e o apoio da família, a importância de ser ajudado e sua disponibilidade em ajudar.
4. Os seus gostos, desejos e sonhos.	A busca por fazer o que gosta, o equilíbrio entre vontades e possibilidades reais, o esforço e a união da família no enfrentamento das dificuldades por morarem na periferia, o que quer para sua vida e as pretensões profissionais.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bruner (1995).

A sua narrativa tem como eixo principal o tempo presente: Danilo se centra na descrição de quem é e de como se enxerga hoje, quais são os seus valores e o seu relacionamento com as pessoas mais próximas; e finaliza abordando as suas vontades e pretensões para o futuro. Podemos assinalar que o relato de experiências passadas, relacionadas à infância, não é enfatizado, aparecendo em uns poucos momentos, numa dinâmica de “vai-e-vem” no tempo. O excerto a seguir, referente à primeira crônica criada pelo adolescente, permite-nos aprofundar essa análise.

(18) é:: meu nome é Danilo Oliveira da Sil::va, eu:: te::nho quinze anos:: (.) e::: (.) (tomando como base) **a minha aparên::cia, do meu estilo de roupa, das coisas que eu fa::ços, não pare::ce mas eu sou si::m** (.) **uma pessoa bem religiosa** ((mostra seu terço com um crucifixo)) (.) **que depende muito de De::us, que reza muito, que agradece mu::ito** (.) mesmo:: eu tendo já (.) (experimentado) de coisas boas e de **coisas ruins**, eu nunca me afastei de Deus (.) **e::** quando eu me afastei (+++) quer dizer, eu () me af/as/ afastei por um tempo e senti sauda::des, ou seja e/ e::u nunca mais quis me afastar. e **agradeço muito por tudo de bom e por tudo de ruim**, eu agradeço pelas coisas ruins porque:: (+++) eu acho **que:: aos olhos de Deus ele deixa::** o mal existir para um bem maior depois (+++) por isso que:: mesmo **depois te ter passado por muita coisa, por ter experimentado tanta coisa ruim desse mu::ndo** (+++) **é::** eu voltei e hoje eu sou feliz (.) porque **antigamente,**

⁸⁸ Cf. Bruner (1995).

quando eu era pequeno, eu reclamava muito “ah:: eu não consigo fazer na::da, eu não sou bom em na::da” (.) ai passou um tempo e hoje eu toco violão, eu ando de skate, eu tenho:: muitos amigos (.) eu gosto de atuar, eu gosto muito de tea::tro (+++) e essas coisas que eu consegui na minha vi/ na minha vida (.) na idade que eu tenho, queria levar po::/ pro resto da minha vida (.) tanto a música como o tea::tro (EXCERTO DA AUTOBIOGRAFIA ORAL, Danilo, maio de 2018, grifos nossos).

Nesse trecho, Danilo emprega um estilo informal, principalmente, com o uso de termos como *e* e *aí*, para conectar os fatos relatados, e por *que* e *é*, com alongamento das vogais, em hesitações, como se necessitasse reorganizar o que dizer, a fim de contribuir para a coesão de sua narrativa. Nesse excerto, ele aborda as características que o definem e seus principais gostos. Para apresentar como se vê, explicitando a religião como um traço marcante na composição de si, ele discorre sobre a sua *aparência*, vinculada às roupas que veste e às coisas que faz, situando como esta pode esconder tal aspecto. Isso pode indicar que, ao mesmo tempo em que ele busca se construir identitariamente, por meio de seu discurso, como religioso, ele já aponta para outras facetas suas.

Como forma de enfatizar a forte ligação que estabelece com Deus, rezando e agradecendo constantemente, ele mostra o seu terço, objeto que permeia toda a sua autobiografia. Do mesmo modo, seus enunciados são perpassados por um discurso religioso, com o uso de expressões como *aos olhos de Deus* e *Bem maior*. Para sustentar essa relação e configurar as superações e *tudo de bom* que acontece com ele hoje, Danilo se remete às experiências da infância nas quais passou *tanta coisa ruim*. Aqui, ele se reporta a um discurso de quando era criança, indicando falta de reconhecimento de suas capacidades (*ah eu não consigo fazer nada, eu não sou bom em nada*) e construindo uma imagem de si negativa no passado, para reposicioná-la e apontar para tudo o que é capaz, tudo o que alcançou e gosta, agora (*eu voltei e hoje eu sou feliz*), o que parece relacionar-se a essa força divina que advém da fé cristã.

Cabe assinalar que, ao contrário de Thauany, Danilo não apresenta detalhes das experiências que viveu e vive hoje, apenas as citando e se centrando nos fatos: aborda repetidamente os sofrimentos e dificuldades pelos quais passou, mas não se aprofunda acerca destes acontecimentos e em suas dores. Esse aspecto é reforçado no excerto seguinte, relacionado à segunda crônica criada pelo adolescente.

(19) e a minha família ela:: sempre foi meio:: sempre foi unida passamos por muita **dificuldade juntos (.)** e elas **nunca:: meio que:: me julgaram e:: se intrometeram nesses meus sonhos.** a gente já passou bastante dificuldades, mas a gente também nunca se afastou de Deus (.) **sempre to/ todo mundo va/ ia pra missa junto (.) ninguém é de uma religião difere::nte, é todo mundo do católico** (+++) quando eu falei que **queria:: ser músico, que queria aprender a tocar**

violão (.) meu pai f/ falou com a minha tia:: pra eu ter o violão que eu tenho hoje (.) e minha mãe (falou) com um cara da igreja e pag/ paga minha aula de violão ainda. **quando eu falei que queria se::r ator também** (+++) **ai::** (.) **eles começaram a deixar eu participar mais** (.) tipo porque antes “ah não faz esse papel porque fica estranho com você”, ai:: quando eu falei que:: queria ser ator eles deixaram (.) ai **hoje eu faço:: derivados papéis** (.) tem uma **peça hoje no curso** de dia das mães que eu faço:: um papel de pai, que se veste de mãe pra poder cuidar das crianças (.) e:: eu não tenho:: vergo::nha, eu **não tenho vergonha** de tipo chegar e fazer (.) se me derem um papel (+++) me derem um papel engraçado, um pape::l (.) sério, ou até mesmo pa ser figuran::te (.) pa ser só um cara de passagem (assim), eu ace::ito (EXCERTO DA AUTOBIOGRAFIA ORAL, Danilo, maio de 2018, grifos nossos).

Nesse trecho, Danilo descreve como enxerga a sua relação com a família, ressaltando a sua união, endossada pela devoção à religião católica. Ele relata o apoio entre os seus membros no enfrentamento das dificuldades conjuntas e na busca pelos seus sonhos pessoais, sem se *intrometer* e *julgar*. O adolescente destaca suas intenções em ser músico e ator, narrando as formas pelas quais os seus familiares o incentivaram, mesmo frente às dificuldades financeiras: o pai conversou com a tia, que lhe deu um violão; a mãe com uma pessoa da Igreja, para pagar suas aulas. De um lado, não deixa de mencionar as tensões e *estranhamentos* dos pais, por meio do discurso reportado (*ah não faz esse papel porque fica estranho com você*), e, de outro, o faz como uma tática, que contribuiu para valorizar o respeito que hoje atribuem às suas escolhas (*quando eu falei que queria ser ator eles deixaram*).

Identificamos, também, como Danilo inclui a Associação Bom Pastor, designada no seu relato como *curso*, como um componente de sua narrativa. Ele aborda uma situação vivenciada na organização social para exemplificar a oportunidade que tem de atuar, desempenhando papéis variados, atividade cara a ele e conectada aos seus desejos e projetos futuros. A atuação teatral vincula-se aos seus gostos e interesses: ele se remete à falta de *vergonha*, ao investimento e ao comprometimento com diferentes papéis, independentemente de seu grau de dificuldade e relevância (*eu aceito*). Traços estes também presentes em seus discursos nas rodas de conversa, como vimos no capítulo anterior, e que nos sugerem a apreciação positiva e a importância que atribui às propostas de que toma parte nesse espaço em sua trajetória de vida.

Mais adiante, na autobiografia, Danilo continua abordando suas características pessoais, com o uso de expressões como *eu sou* e *eu sempre fui*. No trecho a seguir, retirado da terceira crônica construída, ele focaliza os principais valores que reconhece em si:

(20) eu sou um cara que:: **se acostuma muito com o mínimo, mas busca sempre o máximo** (+++) eu posso se::r um moleque qualquer, um **moleque de rua** (.) mas também eu so/ **tô sempre junto com meus amigos, com as pessoas que:: me ajudam, sempre procuro ajuda:r** as pessoas também (+++) e:: a **minha fonte de**

energia::, o me::u, tipo, meu praze::r em acordar de manhã (.) é poder **agradecer (.) a Deus por esse dia::** (+++) por esses dias que eu vou ter (.) por uma **nova chance** ((respiração profunda)) [...] e eu sempre fui um cara bem companheiro assi::m, bem **disposto a ajudar, a aconselhar os meus ami::gos** (.) sempre tentava coloca::r (.) **Deus no meio dos assuntos** pa pode::r (+++) pra poder ajudar, pra poder **encaminhar** a pessoa (.) nem sempre dava ce::rto, eu **tenho muitos amigos e amigas depressivos, que se cortam, que se machu::cam, que querem se matar** (+++) mas eu sempre tent/ () procuro ficar do la::do dessas pessoas que mais necess/ mais preci::sam (+++) é::: e eu nunca fui um jovem tipo de ter muitos **problemas assim, sempre os problemas que eu ti::ve, eu consegui resolver conforme o tempo.** eu mesmo também, **eu mesmo já me corte::i, eu tenho as cicatrizes aqui** ((aponta para o braço)) (+++) ((respiração profunda)) é::: **minha família sempre me ajudo::u** [...] eu ganhava ajuda mesmo sem perceber (EXCERTO DA AUTOBIOGRAFIA ORAL, Danilo, maio de 2018, grifos nossos).

Nesse excerto, evidenciamos trechos de autoanálises bem marcantes, de forma que Danilo se centra em avaliações de suas características e comportamentos e na exposição dos princípios e valores caros a ele. Dentre estes, destacam-se o ajudar ao outro e, novamente, Deus como sua fonte de energia e norteador de seus passos. O emprego de expressões como *eu sou um cara* contribui com um movimento de transformação em um “outro” em relação ao “eu da ação”, para que se posicione axiologicamente frente à própria vida, construindo significados às suas memórias (BAKHTIN, 1976, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1929] 2017).

Em algumas partes, há indícios de uma desvalorização de si e de suas possibilidades: *eu sou um cara que se acostuma muito com o mínimo; eu posso ser um moleque qualquer, um moleque de rua*. Imagens estas reposicionadas pelo adolescente, em seguida, a partir do uso do termo *mas* e de enunciados que denotam um esforço pessoal (*mas busca sempre o máximo*) e uma pretensão em encarar os desafios, por meio do companheirismo, do suporte mútuo e da crença em Deus.

Aqui, novamente, os episódios passados são abordados sem serem aprofundados ou detalhados, encadeados em sua narrativa como forma de sustentar as percepções que ele desenvolve sobre si e suas características, hoje. O breve relato dos problemas que já enfrentou, levando-o a se cortar, o que indica um sofrimento psíquico, e de como foi ajudado pela família contribui para fortalecer um posicionamento sobre si (reafirmado diversas vezes) como alguém comprometido e disposto a auxiliar e aconselhar quem *precisa*. De uma maneira próxima à discutida sobre Thauany, vemos como Danilo, ao enunciar e reforçar as marcas de sua trajetória, permeadas por dor e aprendizados, constrói para mim, sua interlocutora direta, uma identidade cultural que abarca a solidariedade e o compromisso com os outros (GOHN, 2010), procurando *ficar do lado dessas pessoas que mais necessitam*.

Nessa perspectiva, identificamos a configuração de uma representação negativa sobre a realidade com a qual ele e outros adolescentes próximos se confrontam, a qual gera sofrimentos, angústias, descaminhos e, mesmo, tentativas de suicídio. Ele discorre sobre amigos que se *cortam, se machucam, querem se matar*, mobilizando vozes sociais sobre a juventude que sugerem uma visão de jovens como “perdidos” e “problema”, ao mesmo tempo em que sinalizam um pedido de socorro e de atenção a uma questão latente e recorrente em nossa sociedade.

Podemos supor, assim, que Danilo retoma, de algum modo, os discursos do educador social, quando este se posiciona sobre a adolescência (como vimos no capítulo 5) focalizando as restrições que identifica nesse período e indica uma intenção em adequar seus participantes a certos papéis sociais. Nesse sentido, o adolescente ainda evoca uma perspectiva religiosa, ao apresentar expressões, como *poder agradecer a Deus por esse dia, por uma nova chance*, que contribuem para legitimar seu processo de superação pessoal; e ao assinalar a incorporação e disseminação de valores católicos (*sempre tentava colocar Deus no meio dos assuntos*) como forma de “salvação” e de *encaminhar as pessoas*.

No próximo excerto, inerente à quarta e última crônica construída em sua autobiografia, o adolescente descreve seus gostos, vontades e pretensões futuras e traz, de maneira mais direta, como enxerga que a sua condição, enquanto morador da periferia, permeia suas possibilidades e escolhas.

(21) e::: eu gosto muito de fazer as coisas que:: me dão vanta::de, se der vontade “ah (.) hoje:: eu vou sair e vou jogar bo::la”, eu saio vou jogar bola (.) ”ho::je eu vou ficar em ca::sa”, vou ficar lá com a minha mãe, com meu pai, as minhas irmãs (+++) eu fico em casa, com todo mundo (+++) eu sempre faço tudo na medida do possível, porque eu também não po::sso, tipo “ah eu quero viajar”, mas eu também não vou sair assi::m, com qualquer coisa, sair de qualquer jeito (.) em ca::sa, a gente sempre foi bem unido pra qualquer tipo de coisa (.) a gente passa por muitas dificuldades também, como toda família (.) ainda mais da região aonde a gente mora na periferia (+++) é meu pai, por exemplo, ele é desempregado, mas mesmo assim ele fica em ca::sa, ele ajuda minha irmãs, ele (leva) na esco::la (.) me leva pra escola também, de vez em quando (+++) quando a minha irmã precisa de:: ajuda pra fazer lição, quando eu preciso mesmo tá todo mundo junto (+++) porque:: é uma família peque::na, se (vê) só o nosso lado da família (.) mas se você for pr/ () as raízes assim da família, é bem grande, meu pai tem duas irmã::s (.) uma tem dois filhos, outra tem um filho só (.) minha vó tem três irmã::s, meu vô tem três irmãs também e é tudo:: bem espalhado, tenho parente em Paraisópolis, em Curitiba, no Nordeste (.) mas quando precisa a gente tá sempre junto (.) tá sempre junto, tá rezando, tá acreditando em Deus ((segura forte o terço e o levanta para a câmera)) [...] e::: hoje eu quero (que a) minha vida, eu quero:: mais cultura, mais liberdade de expressão, mais música, eu pretendo ser músico (.) e ator quando crescer (+++) ((respiração profunda)) e é i::sso (EXCERTO DA AUTOBIOGRAFIA ORAL, Danilo, maio de 2018, grifos nossos).

Nesse exemplo, Danilo retoma diversos conteúdos já abordados em sua produção autobiográfica, como o papel da religião em sua vida, a união da família, o gosto pelo teatro e pela música e os desafios enfrentados em sua trajetória. Em relação às dificuldades pelas quais ele e sua família passam, apesar de não detalhadas, estas se mostram diretamente vinculadas à região na qual moram, uma área periférica (ele emprega a expressão *ainda mais* para enfatizar essa noção), sinalizando um entendimento de que essa condição favorece a ampliação dos obstáculos e desigualdades. Para compor essa representação, ele se apoia na ideia de *fazer tudo na medida do possível*, sugerindo uma preocupação em equilibrar a satisfação de suas vontades com as possibilidades reais como morador da periferia.

Para exemplificar e legitimar os desafios que enfrentam, associados ao pertencimento a um território marcado pela pobreza, Danilo cita a condição do pai enquanto desempregado. Ao mesmo tempo em que afirma tal traço, ele relativiza o peso dessa condição, empregando, novamente, o termo *mas* e apresentando as estratégias desenvolvidas por sua família para lidar com tais questões: estão sempre unidos, se apoiando nas tarefas desempenhadas por cada um e, principalmente, rezando e acreditando em Deus (símbolo dessa conexão).

Cabe assinalar como o discurso religioso perpassa toda a produção autobiográfica de Danilo, assumindo centralidade. Diante do já discutido, temos indícios de que a socialização religiosa do adolescente segue um percurso mais tradicional, tendo a família como agência principal nesse processo (*ninguém é de uma religião diferente, é todo mundo do católico*). Para além disso, considerando a forma como ele se posiciona em seu discurso, podemos supor que tenham outros elementos sustentando a sua relação com a religiosidade.

De acordo com Novaes (2018, p. 366), ao mesmo tempo em que os jovens de hoje vivem em uma época em que as religiões não se constituem mais como “principais fontes distribuidoras de sentido e imagens estáveis da vida”, suas subjetividades são atravessadas pelos sentimentos de incerteza e medo – os quais assumem diversas formas de acordo com suas condições de vida –, contribuindo para a ampliação de seus repertórios de trajetórias religiosas possíveis. Frente a isso, o discurso de Danilo pode sugerir que a sua devoção à religião vincula-se a um medo de se perder e *experimental coisas ruins*, de não conseguir lidar com as dificuldades, violências e incertezas, principalmente, inerentes à região na qual vive, ou de sobrar por não encontrar seu lugar em um mundo, inclusive no âmbito do trabalho, restritivo e mutante, aspectos estes que persistem entre jovens contemporâneos.

O seu posicionamento em relação à família também assume um movimento duplo, sendo que, por um lado, ele a define como *pequena*, se referindo à sua família nuclear e fonte de apoio mútuo, e, por outro, *bem grande*. Isso aponta para a mobilização de um discurso

sobre família mais amplo e diverso, que inclui membros com diferentes graus de parentesco e pertencentes a localidades variadas e indica uma valorização da união para além da presença física, permeada pela religião (*tá sempre junto, tá rezando, tá acreditando em Deus*).

No que diz respeito à escrita, esta se configura como um elemento secundário na narrativa de si construída pelo adolescente, já que identificamos que ele não se remete diretamente aos seus usos. A presença da escrita está vinculada às tarefas escolares (*lição de casa*) que ele e suas irmãs precisam fazer e recebem ajuda uns dos outros, principalmente do pai. Além disso, a escola não se estabelece, junto à religião e à família, como uma instituição central na produção autobiográfica de Danilo, ao contrário do que observamos em Thauany. Porém, se por um lado o âmbito escolar é citado apenas para descrever as atividades inerentes à rotina dos membros da família - ir à escola e realizar seus deveres -, por outro, verificamos que este (e, por consequência, a escrita) assume certa relevância no enunciado, permeado de afeto, surgindo para exemplificar o que *todo mundo* faz junto.

Do mesmo modo, consideramos que Danilo abrange em sua narrativa as situações de letramento que participa na Associação Bom Pastor, especificamente as propostas de teatro, as quais, como vimos acima, aparecem vinculadas diretamente ao seu projeto de futuro: ser ator. Essa valorização, relacionada à liberdade de expressão, pode sugerir a apreciação positiva que atribui aos letramentos que toma parte na organização social e como estes marcam suas possibilidades e sonhos, ponto este que será aprofundado na próxima seção.

Diante disso, identificamos que o tema (BAKHTIN, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1929] 2017; CEREJA, 2017) da autobiografia produzida por Danilo se vincula à fé e à força divina necessárias para ele viver e ser. Elementos estes que, tal como ele os posiciona em seu discurso, fortalecem a união de sua família e suportam o enfrentamento das dificuldades que se defrontam pelo caminho (que vêm do passado e do presente, enquanto morador da periferia). Ao mesmo tempo em que permitem com que o adolescente se movimente em direção aos seus quereres (*eu quero*) e acredite e persiga seus projetos, que incluem conhecimento, liberdade de expressão e cultura; não se *distanciando*, assim, nem da sua *casa*, nem de seus *sonhos* (traços que já aparecem em seu relato prévio à elaboração da narrativa de si).

6.2.2 POSICIONANDO-SE SOBRE OS LETRAMENTOS NA ASSOCIAÇÃO

Danilo participou de toda a geração de dados desta pesquisa. Durante as rodas de conversa, manteve uma atitude descontraída e divertida, interagindo com os outros

adolescentes por meio de brincadeiras e piadas, ao comentar suas falas e complementá-las, sempre de forma respeitosa e cuidadosa. Já na entrevista, na qual se referia apenas a mim, sua interlocutora direta, assumiu uma postura mais séria e concentrada, respondendo às minhas propostas com o emprego de detalhes e exemplos e, por diversas vezes, fazendo uso de uma linguagem mais formal.

Uma marca de sua participação foi a preocupação em contribuir, de fato, com esse estudo, ao questionar, em diferentes momentos, se estava *ajudando* e se suas respostas eram *suficientes*. Também abordou, tanto nas rodas quanto na entrevista, a surpresa e a gratidão por *ter uma pessoa que consegue ouvi-los por tanto tempo e que permite que lembrem bastante coisas sobre si mesmos*⁸⁹. Isso expressa a importância que atribui a tal espaço de escuta e de oportunidade de revisarem o que já fizeram e de resgatarem memórias, estendendo essa percepção aos seus colegas: *por isso que acho que um monte de gente também queria tá fazendo*; ao se referir àqueles que só estiveram presentes nas etapas de observação participante e de gravação em vídeo dos eventos.

Devido à sua assiduidade e ao seu comprometimento, muitos dos enunciados que produziu foram foco de análise no capítulo 5. Assim, nos deteremos, principalmente, aos depoimentos produzidos na entrevista semiestruturada (assim como às possíveis relações com o já discutido). Muitos de seus depoimentos, quando interpelado diretamente sobre as práticas que toma parte na Associação Bom Pastor, corroboram e complementam as análises e hipóteses criadas a partir da sua construção autobiográfica, na qual ele já aborda espontaneamente esse espaço. Esse é o caso do excerto a seguir, onde Danilo discorre acerca das descobertas que fez sobre si e seus colegas desde que começou a frequentar a organização social e os diferenciais que identifica em relação à escola.

(22) ah:: as **amizades::** verdadeiras, també::m (.) pra vida (.) os **hobbies**, coisas que eu gosto::: (.) a:: a **paixão pela cultura** também vem daqui, com **violão, capoeira, teatro**, tudo que já teve aqui [...] tipo:: **tudo que eu gosto de fazer praticamente veio daqui** (+++) violão (.) é:: (+++) **meu humor**, a minha:: como é que fala (.) °como é que eu posso dizer° meu:: tipo::, **meu medo todo praticamente eu perdi aqui** (.) **medo de apresentar, medo de tocar, medo de errar, tudo::** meio que eu perdi aqui, aprendi:: **várias coisas aqui também que levo pro resto da vida, lá fo::ra, pra minha casa** (+++) fo/ a minha **infância e minha adolescência foi focada aqui**, onde passo:: grande parte do di::a, onde venho aqui quase todo di::a [...] a Bom Pastor não fica **só** nas matérias básicas, tem:: **coisa::s mais culturais também**, a escola é **só** conhecimento, geografia, matemá::tica (.) aqui **reforça os conhecimentos que aprende lá fo::ra**, que aprende em empresa, que aprende na escola, em ca::sa (.) aqui também vem pro **lado cultura::l, de atuação, coisas mais**

⁸⁹ Os exemplos apresentados nesse parágrafo se referem aos enunciados produzidos por Danilo durante a situação de entrevista semiestruturada empregada nesta pesquisa.

sociais também [...] aqui:: já é um **padrão diferente**, é:: todo mundo em ro::da, tem vez que fica quatro em cada mesa, vai pra outro espaço, sai pra rua pra tirar fo::to, é fora do padrão (.) e acho que isso que é bom, porque **você aprende mais** (+++) **não só de conhecimento, mas também de vida social**, vida lá fo::ra, vida em empre::sas, no palco, no teatro (EXCERTO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL, Danilo, maio de 2018, grifos nossos).

Nesse trecho, o adolescente vincula diretamente a participação nas práticas da Associação aos seus interesses, às descobertas de seus quereres e paixões, como a cultura, e aos aprendizados que quer *levar para o resto da vida*, os quais permeiam o modo como percebe a si mesmo e que são características centrais na forma como se constrói e se apresenta a mim. Associa também essas vivências à perda do medo em se expor e errar, indicando o desenvolvimento da capacidade de enfrentar, se desafiar e perceber que é capaz; e ao fortalecimento de seu processo de socialização, descobrindo amizades e vínculos duradouros.

O emprego de expressões tais como *tudo que eu gosto de fazer praticamente veio daqui e meu medo todo praticamente eu perdi aqui*, que reforçam o peso de seus ganhos e superações a partir dessas experiências, contribui com a construção de uma significação que legitima o Bom Pastor como um marco de viragem. Este se estabelece como uma das instituições centrais que perpassam sua rotina, onde cresceu e passa grande parte de seu tempo, e que proporciona o encontro com novas possibilidades de ser e se expressar, assim como o confronto com desafios, tão presentes em sua trajetória (como evidenciado na sua autobiografia). Ao enfatizar a relevância da organização na configuração de sua infância e adolescência e como os seus efeitos se estendem para além desse âmbito, repercutindo em sua atuação em outras esferas (*levo pro resto da vida, lá fora, pra minha casa*), identificamos a dimensão que Danilo busca dar à Associação em seu percurso de vida.

Ao fim desse excerto, contribuindo para autenticá-lo enquanto um espaço especial, o adolescente narra características que reconhece no Bom Pastor que o distancia do âmbito escolar: aponta tipos diferentes de conhecimentos e vivências, mais voltados ao *cultural* e à *vida social*, que *reforçam* o que é experienciado na escola e em outras esferas e favorecem o aprendizado conectado à *vida lá fora*; enuncia um *padrão diferente* ao escolar, no modo de organização e disposição do ambiente e na diversificação das atividades desenvolvidas.

A descrição desses pontos e contrapontos em relação à escola, pode nos sugerir um tom de crítica a tal instituição (reforçado pelo uso do termo *só*) e um posicionamento acerca da Associação como um lugar onde encontra aquilo que almeja, acredita e defende: mais cultura, mais conhecimento e mais contato com o *social*. Cabe ressaltar que os elementos levantados nesse enunciado de Danilo se associam àqueles indicados no capítulo 5 como especificidades das dinâmicas da educação não formal, campo este que pode se configurar

como complementar ao escolar, favorecendo metodologias mais flexíveis e a integração de outras dimensões ao processo de aprendizagem (GOHN, 2010).

No que diz respeito ao papel do educador nesse processo, destacamos um enunciado produzido na sequência:

(23) o Dinho, o Nivaldo, ele é uma pessoa:: que eu::me identifico muito, piadas, gracinha::, entonação, o jeito de falar também:: (+++) é:: até assuntos de música, de filme, de quadrinho, de gibi:: também:: (.) é, **ele que me fez descobrir as coisas que eu:: que eu faço ho:::je** (.) andar de skate, é:: tocar violão, atuar (+++) é:: tipo:: (+++) se/ acho que **se não tivesse:: os educadores** antigos e **ele** na Bom Pastor, eu **não iria perder meu me::do, perder minha vergonha, não iria:: aprender** ta/ tanta coisa assim que eu sei (.) que acho que e::les são os es/ os **essenciais** depois dos alunos também (+++) **gosto muito** dele também (EXCERTO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL, Danilo, maio de 2018, grifos nossos).

Quando indagado sobre a sua relação com o educador, Danilo atribui uma valoração altamente positiva e um apreço pessoal a ele (*gosto muito dele*), associando diretamente os seus aprendizados e descobertas na Associação (aquilo que faz e gosta), tão caros a ele, à atuação de Nivaldo com a turma. O uso de verbos que indicam ações desencadeadas pelo educador (*ele que me fez*) e de expressões que configuram condição (*se não tivesse*) favorecem a construção desse efeito de destaque do educador.

Além disso, o adolescente expõe uma identificação com o educador social, tanto relativa ao seu senso humor e ao modo de se portar e falar, quanto aos gostos e interesse pessoais, incluindo suportes e gêneros escritos (gibi, quadrinho); o que sugere uma influência direta em sua trajetória formativa, como se se espelhasse em Nivaldo. Percebemos esse traço ao analisar a forma como Danilo se coloca em diferentes situações, inclusive, ao observarmos os eventos que toma parte, nos quais parece reproduzir o jeito de enunciar do educador, empregando piadas, pausas e uma formalidade semelhantes.

Para avançarmos em como Danilo compreende os letramentos na organização social, apresentamos o trecho no qual, ao ser interpelado sobre as atividades que, de alguma forma, são mediadas pela leitura e escrita, ele descreve a sua percepção dessas ações.

(24) como:: tod/ qualquer atividade que a gente faz aqui, tanto tea::tro, quanto até aprendiz a gente sempre uti/ **sempre faz uma maneira de colocar a leitura e a escrita::** (.) né:: tipo em teatro, quando já tem o **roteiro** próprio::, **ele coloca a gente pra lê::, passa vídeo, anotação, escreve fa::la** (.) é:: no aprendiz, ele sempre vai soltando umas dicas assim, aí **a gente vai anotan::do a explicação também** (+++) e:: em qualquer coisa ele põe:: põe a gente pra **praticar a leitura e a escrita::, atividade de rote::iro, de fotografi::a, de imagem também** (+++) e eu acho legal, a gente vai **descobrimo mais co::isas, vai tendo mais conhecimento** (.) e acho bem legal a gente **aprender de uma forma mais diverti::da, mais animada**, não só no padrão da escola de:: uma pessoa lendo, falando, todo mundo sentado no mesmo lugar (+++) é::, é bem interessante você **aprender isso, em outros tipos de padrões, em maneira diferen::tes** (.) de um jeito mais animado, de um **jeito não**

tão chato, que te dê sono (+++) e é muito importante porque:: são coisas que a gente:: como ninguém tira o conhecimento da gente, são **coisas que a gente vai usar** (.) **pra vida inteira, tanto em casa, quanto na escola memo, empre::go, numa empresa, seja:: lá qual for::** (.) é:: são coisas que a gente sempre vai tá usando (.) com os (.) com os parentes, com os ami::gos, com tudo (EXCERTO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL, Danilo, maio de 2018, grifos nossos).

Danilo expõe um reconhecimento das práticas de letramento para além daquelas realizadas nos encontros semanais, indicando que a leitura e a escrita estão presentes nas mais diversas propostas (*a gente sempre faz uma maneira de colocar a leitura e a escrita*). Apesar de apresentar usos da escrita vinculados às anotações e cópias, o enunciado sugere a autenticação pelo adolescente de um modelo sobre a escrita que se distancia do escolar. Inclusive, mais uma vez, se refere ao padrão que identifica na escola para contrapô-lo e sustentar seu posicionamento, valorando positivamente as propostas na Associação.

Ele se atém a um modo de representar o letramento e, assim, de se construir enquanto leitor e escritor, que articula a escrita a outros sistemas semióticos (fotografia, vídeo, oralidade) e amplia a compreensão de suas possibilidades: a escrita e a leitura não estão associadas apenas ao padrão individual e passivo (*de uma pessoa lendo, falando, todo mundo sentado no mesmo lugar*), podendo se configurar como oportunidades de aprendizado de forma *divertida e diferente*, conectadas aos seus interesses e à sua vida. Cabe destacar que a Associação é identificada por ele como o espaço onde essas propostas têm lugar, assim como o educador assume um papel ativo nesse processo (*ele coloca a gente pra lê; ele sempre vai soltando umas dicas; ele põe a gente pra praticar*), favorecendo a construção de saberes e o acesso a usos da escrita necessários e transferíveis a outras esferas de ação (casa, escola, empresa).

O excerto a seguir reforça essa visão, quando, ao ser questionado, Danilo expõe os materiais e recursos que identifica nessas atividades mediadas pela leitura e pela escrita.

(25) usa recursos normais, **fonte de pesquisa**, tem **internet** também:: (.) é:: os materiais::s de pintura, lápis, caneta, de escrito também, **fotografia** a gente usa nosso próprio **celular** (.) é:: matérias que são/ tão mais fáceis (+++) é:: **foto::s, textos imprimidos, digitados, escritos na lousa até também** (.) são materiais básicos que nos **passa:: coisas muito:: muito grandes**, assim por dizer [...] de livro:: ele por exemplo:: (+++) **pega um livro e faz uma peça com esse título, pega um livro e faz uma música, pega um li::vro e:: vende esse livro em um atividade de aprendiz** (+++) ele sempre junta essas coisas assim (+++) ele **mistura só que de uma maneira não bagunçada, de uma maneira organiza::da** (.) fácil de ensinar e também fácil de aprender [...] como **a gente também pode pegar livro emprestado**, se quiser pegar um livro pra ler em casa pode pedi::r (.) é:: os livros **sempre tão aqui::**, vêm chegando **livros novos** também:: [...] tem aprendiza::dos, tem/ me dão muita **criatividade:: pra inventar histó::rias**, pra fazer atividade também (+++) é:: cada livro passa um **conhecimento diferente, passa uma personalidade diferente**, passa:: (.) é:: **gostos diferentes** (.) desde um **livro pequeno**, até uma:: **bíblia** assim por dizer também, um **gibi**:: (.) um **livro de ficção**

(EXCERTO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL, Danilo, maio de 2018, grifos nossos).

Nesse enunciado, o adolescente assinala a oportunidade que tem, na Associação, de acessar e se relacionar com a escrita de diferentes formas, incorporando recursos, para a produção, pesquisa e consumo de textos, tais quais a internet, a fotografia, o celular, e apontando para a sua diversidade: textos impressos, *digitados* – apresentados na tela –, escritos na lousa. Essa ideia retoma a discussão apresentada no capítulo anterior acerca de textos multimodais, indicando a multiplicidade de sistemas semióticos, como o sonoro, o imagético, o oral e o gráfico, que compõem as práticas de letramento, além da escrita (KLEIMAN; SITO, 2016).

Quanto ao acesso aos livros, Danilo, alinhado à sua apreciação nas rodas de conversa, reconhece a incorporação da leitura de maneira ativa em diversas propostas. Os livros conectam-se em seus discursos à potencialização da criatividade, tanto para a invenção de novas histórias, quanto para o desempenho de diferentes papéis, seja como músico, ator ou funcionário de uma empresa. Nesse trecho, aprecia de forma positiva as oportunidades criadas na Associação e por meio da ação do educador, que incluem a acessibilidade, o contato constante com novos livros e a oportunidade de *pegar emprestado* e ler em outros espaços; e atualiza o valor atribuído a esses materiais, qualificados como *básicos* e *que passam coisas muito grandes*.

Danilo ainda aponta para a leitura enquanto uma possibilidade de entrar em contato e conhecer diferentes *personalidades* e *gostos*, fortalecendo a ideia de acesso e criação cultural como um traço que compõe a forma como se vê e se constrói identitariamente. Ele narra também diversos gêneros discursivos literários a que tem acesso, indicando o valor de cada um e ressaltando a Bíblia como uma dessas opções de leitura.

No trecho a seguir, relata suas experiências e de sua família com a leitura e a escrita.

(26) É:: minha mãe ela gostava de ler assim, ela tem bastante li::vro (.) minhas irmãs têm bastante livros infantis também (+++) e minha mãe ela tem bastante coisa antiga assim da faculdade, tem mu::ito, muito livro (.) ela lia no ônibus, no caminho também (.) minha avó também lê bastante antes de dormir:: ou até em casa (+++) então lá em casa sempre teve esses negócio de livro, teve os meus livros da escola também (.) livros que minha mãe compra pra mim, livros que eu pedi emprestado, que eu pedi pra ela comprar também:: [...] minha mãe, ela:: ela comprou, tinha comprado um livro (.) esse livro eu tenho até hoje (.) que é um que tem uma história pra cada dia do ano, aí ela sempre tenta::va ler pra mim, no dia que ela não conseguia pedia pro meu pa::i (.) quando nenhum dos dois conseguia, eu tentava ler sozi::nho (.) é uma coisa que sempre foi passada, tanto pra mim como pras minhas irmãs também (EXCERTO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL, Danilo, maio de 2018, grifos nossos).

Nesse depoimento, Danilo apresenta as situações mediadas pela escrita que identifica em seu cotidiano, focando naquelas que envolvem a leitura de livros. Ele aborda os hábitos de leitura da família, com destaque àqueles referentes às figuras femininas, utilizando termos como *bastante* e *muitos* para ressaltar a quantidade de livros do acervo e a frequência em que leem. Descreve o gosto pela leitura por parte da mãe, professora, e da avó, as quais leem em diferentes momentos e ambientes (na cama, em casa, no ônibus, nos intervalos), o acervo de literatura infantil das irmãs e como foi constituindo o seu próprio acervo (incentivo da mãe, contato a partir dos livros escolares e pedidos de livros emprestados e novos), configurando, assim, sua identidade como leitor de livros: algo que *sempre foi passado*, na esfera familiar.

O adolescente também narra as diferentes formas de ler que desenvolvem dentro da sua família: para o estudo, por prazer, individualmente, em conjunto com o pai ou mãe; assim como as lembranças de um livro que ganhou, que o acompanhava diariamente e que tem até hoje. Aspectos que sugerem uma relação afetiva com a leitura, configurando-a como uma das atividades que reforçam a relação de parceria e auxílio entre os membros de sua família (elemento tão presente em sua autobiografia).

Quando estimulado a olhar para outras situações no cotidiano perpassadas pela escrita, Danilo complementa o relato anterior:

(27) tem vez que:: meu pai coloca elas pra dormi::r, aí **eu fico tocando lá** pra fazer um clima calminho assim também:: (.) eu, **têm vezes que eu toco:: as música que minha mãe escuta::** (+++) tem vez que eu **tô tocando e sempre tem alguém cantando** pro fundo, aí minha mãe ou meu pai també::m [...] **eu vejo:: letra na internet, vejo as cifra** (+++) tem música que eu já sei també::m, **músicas que eu aprendi aqui na Bom Pastor** (EXCERTO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL, Danilo, maio de 2018, grifos nossos).

A respeito desse excerto específico, cabe ressaltar que o adolescente não traz, espontaneamente, essa articulação entre as experiências com o violão na esfera familiar e a escrita, de forma que houve uma sensibilização de minha parte. Porém, quando o faz, resgata memórias marcantes e atividades recorrentes no seu dia a dia, também vinculadas ao processo de socialização na família e permeadas de afeto: ele toca violão para as irmãs dormirem, assim como as músicas que a mãe gosta; outras vezes, os pais acompanham ao fundo. Ele explicita a relação entre esses eventos e a escrita, quando narra o uso da tela do celular ou do computador para consultar letras e cifras das canções. Identificamos, também, como a Associação aparece como um espaço que fortalece esse gosto e os conhecimentos musicais, os quais *leva para a vida*.

Tal como verificamos em Thauany, o sonho é um elemento que se destaca nos enunciados de Danilo. No caso do adolescente, já em sua produção autobiográfica, os projetos futuros aparecem como aspectos que marcam o modo como se constrói para mim, sua interlocutora direta. Na entrevista, quando solicitado que contasse sobre suas pretensões para o futuro e a relação que estabelece com as suas experiências de hoje, desenvolve um longo depoimento:

(28) eu:: **quero ter algum trabalho a ver com/ com cultura** (.) coisas que eu:: pensei (.) é::, tem a **capoeira**, pensei em fazer::r a faculdade de **educação física** (.) ser um auxiliar, ser um professor talvez (+++) e também coisa de cultura::, **música, tea::tro** (.) essas coisas (.) que são coisas que eu tô aprendendo agora, mas eu **tô querendo levar pra frente** (+++) esses **conhecimentos que aprendo:: hoje**, quando sou peque::no, (vem) de antigamente, e quero:: **levar pro resto da vida** (+++) é:: são conhecimentos que eu só vou adicionando, **só vou construindo:: o que eu quero pro futuro** [...] tipo, eu faço **aula de violão com um:: cara lá do ministério da Igreja** (.) é:: e aqui **no curso eu aprendi a fazer outras coisas::, outros tipos de mú::sicas**, adicionar o violão em outras coisas, em peças de teatro também:: (.) **aqui no teatro me ajudou bastante a continuar a:: não voltar a ter esse medo de falar com as pessoas, sem vergonha** (.) é:: em teatro de dia das mãe, dias dos pais, nem sempre meus pais podem vir, mas sempre que eles vêm, eles gostam, da festa junina::, fica rindo, se divertindo também (.) **chego em casa, eu converso como foi tudo por trás, bastidores, ensaios, falas, tu::do** (+++) sempre foi **ajudando de uma coisa ou de outra** (.) **em casa, na minha família** (.) sempre foi ajudan::do, **aí com tudo que eu já tenho mais essa ajuda, mais conhecimentos novos que estão por vir, que estão vindo, eu vou construindo o meu futuro** (EXCERTO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL, Danilo, maio de 2018, grifos nossos).

Nesse excerto, Danilo reforça a articulação entre os seus projetos futuros e o campo da cultura, acrescentando ainda a capoeira como uma alternativa. Ele reconhece explicitamente a relação entre as suas experiências atuais e a estruturação de suas pretensões pessoais e profissionais (*tô aprendendo agora, mas eu tô querendo levar pra frente*), identificando as práticas da Associação Bom Pastor como parte desse conjunto de vivências significativas em seu cotidiano. Como forma de legitimar essa ideia de ir *adicionando conhecimentos para a construção do que quer para seu futuro*, ele traz exemplos acerca de sua participação nas propostas de teatro e música da organização e aborda a vinculação entre essas experiências e outras vividas na esfera familiar e religiosa (*sempre foi ajudando de uma coisa ou de outra*).

Verificamos que, apenas ao fim de sua entrevista, Danilo apresenta a religião como um elemento que compõe as suas vivências (antes desse enunciado, esse fato foi notado apenas quando se refere à bíblia, visto no excerto 25). Ele cita as aulas de música que tem na Igreja para explicar (tática facilitada pelo emprego de *tipo*) como outras esferas, em especial a Associação, também contribuem com os seus conhecimentos e experiências musicais. Reconhece o papel do Bom Pastor na ampliação de seus gostos, repertórios e possibilidades

com a música (*aprendi a adicionar o violão em outras coisas também*) e indica como vai construindo diferentes facetas que o compõe (traço este implícito no início de sua autobiografia).

Frente a isso, considerando que são múltiplos os fatores que atuam nas relações entre juventudes e religiosidades (NOVAES, 2018), tal como discutido acerca de Thauany, podemos supor que, ao mesmo tempo em que Danilo se afirma como religioso, ele assume outros interesses e projetos, nos quais a organização social tem um papel evidente, que podem, inclusive, contribuir para o fortalecimento de sua fé. Assim, seu discurso indica que o Bom Pastor contribui com a oferta de diferentes referências e oportunidades culturais aos adolescentes e parece sugerir uma relativização da influência (sem negá-la) da abordagem de elementos religiosos, principalmente católicos, nas práticas da Associação, discutida no capítulo 5.

Ainda acerca de seus projetos futuros, Danilo enuncia, quando interpelado sobre, as relações que estabelece entre esses e as práticas de letramento da organização social:

(29) tem:: bastante relação:: tipo, em **coisa de leitu::ra e escrita** (.) se eu quiser dar **aula em escola**, vai me ajudar bastante::, se eu **quiser ser um compositor**, o cara que:: **escreve músicas**, vai ajudar bastan::te (.) vai me **facilitar pra:: ler roteiro, pra ler peças**, pra ler essas coisas (.) se eu quiser **escrever uma pe::ça**, uma música (.) é:: **preparar aula** (.) é:: **sempre vai ajudar**, tá:: ajudando já, **já** ajudou bastante também (EXCERTO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL, Danilo, maio de 2018, grifos nossos).

Cabe destacar que ele expõe diretamente o papel desses letramentos na construção de seus projetos de vida apenas quando questionado, ao final da entrevista. Apesar de efeito dessa interpelação, realiza associações significativas, indicando um reconhecimento amplo do papel das experiências com a leitura e escrita do Bom Pastor na construção de seu futuro. Ele narra como elas podem contribuir para o exercício de possíveis profissões (as que hoje se interessa): podem potencializar o seu fazer como compositor de músicas e roteirista de teatro (escrita de canções ou peças), como ator (leitura de roteiro de peças) ou como professor (escrita/execução de planos de aula).

Portanto, esse enunciado endossa a hipótese na qual a identificação de Danilo com a leitura e com a escrita vai além de um discurso escolar tradicional (o qual, algumas vezes, é reforçado pelo próprio educador), associado ao domínio adequado de convenções da escrita. Aqui, ele vincula os letramentos aos seus usos e posiciona-se sobre seu potencial de *facilitar* e *ajudar* seus fazeres presentes e futuros, contribuindo para o exercício dos papéis de escritor e

leitor com mais eficiência, clareza e referências (no que se inclui, também, em relação aos gêneros discursivos – peça, plano de aula, roteiro, canção) e conectado aos seus interesses.

Assim como Thauany, as dificuldades e seus enfrentamentos marcam as narrativas de Danilo e o modo que constrói sua identidade, principalmente em sua autobiografia. Porém, ele identifica, de forma mais evidente do que a adolescente, os desafios oriundos da realidade onde vive (não na família, doenças e brigas, como Thauany), assim como reconhece as desvantagens sociais advindas desses contextos. A família, por sua vez, junto com Deus, se situa como principal meio de superação em sua trajetória. Percebemos, então, como ele revela uma marca de vulnerabilidade devido ao pertencimento a um grupo social desfavorecido, que cerceia suas possibilidades e desejos (*não posso fazer tudo*).

Ao mesmo tempo, vemos em diversos enunciados, como ele assume e sustenta o seu querer, contrabalanceando essas faltas com a legitimação de seus projetos (ser ator e músico, por exemplo) e o vislumbrar de possibilidades. Isso pode indicar um processo de reposicionamento em relação aos lugares comumente atribuídos a ele, à sua família e aos outros moradores da região onde vive, assim como um movimento de resistência às adversidades e incertezas e à reprodução das desigualdades postas, no qual a cultura e a liberdade de expressão assumem papéis importantes, que marcam a forma como ele se reconhece, por meio do seu discurso.

Cabe ressaltar o lugar de destaque que Danilo atribui à Associação Bom Pastor nesse percurso de resistência, ao posicioná-la muitas vezes (no que se inclui a autobiografia) como um espaço de descobertas de potenciais e interesses individuais, de superação de medos que o limitavam, de reconhecimento de novos e diferentes papéis relativos aos usos sociais da escrita e revelador de novas possibilidades de ser e estar, vinculadas aos seus desejos e pretensões futuras.

Identificamos, assim, que diferentes instituições permeiam os discursos do adolescente, principalmente a religião, a família e a organização social, configurando o modo como se constrói identitariamente. Notamos, uma forte influência do educador social, tanto ao mobilizar suas vozes em diferentes momentos, quanto pela forma de se portar e organizar o seu dizer, sugerindo um duplo movimento: ora indica uma conformação às suas diretrizes e modos de fazer; ora reconhece possibilidades de criar, escolher e ser (incluindo as formas de usar a escrita) mais autônomas e conectadas aos seus desejos, a partir das oportunidades que se abrem no espaço. Cabe destacar que nos posicionamentos de Danilo acerca dos letramentos da organização, ao contrário de Thauany (que afirma um lado combativa), não aparecem

tensões e conflitos e ele se constitui de forma mais harmônica, legitimando discursos da Associação.

Desse modo, Danilo constitui o percurso do herói (SIGNORINI, 2006), que persiste e supera dificuldades. Ele se posiciona, tal qual Thauany (apesar dessa construção se desenrolar de modo diverso, ao priorizar outros instrumentos de enfrentamento), como agente de mudança, que considera que as transformações são possíveis, em direção aos seus sonhos e ao alcance de seus objetivos.

6.3 DANILO E THAUANY: CONSIDERAÇÕES SOBRE SUAS PRODUÇÕES DISCURSIVAS

Ao articularmos as análises dos dois adolescentes participantes deste estudo, verificamos que, apesar de eles terem as suas possibilidades de circulação e participação social circunscritas por situações de segregação e privações que compõem a região de periferia na qual vivem, as formas como eles se posicionam, respondem e se inserem em tais vulnerabilidades são diversas e permeadas por uma série de elementos. Cabe pontuar que os discursos de Thauany e Danilo nos mostram a existência de relações familiares pautadas no afeto e apoio mútuo, onde seus membros se preocupam com eles, buscando, inclusive, uma organização, como o Bom Pastor, para contribuir com a sua formação e onde podem sonhar. Ambos moram em uma casa, ganham e têm contato com livros e podem circular em diferentes espaços, tendo momentos de lazer com a família e amigos (em shoppings e parques, por exemplo). Traços estes que não destituem a alta vulnerabilidade social na qual estão imersos, mas já os distinguem nesses contextos.

O próprio modo como se posicionam discursivamente conforma um jogo de diferenças que os marcam identitariamente: algumas vezes, se colocam no lugar de desprivilegiados, reforçando as dificuldades e obstáculos; outras, se constroem como privilegiados em relação a outros, reconhecendo oportunidades e apontando um esforço e um desejo em ajudar quem precisa. Assim, ao analisarmos os percursos desses dois adolescentes, como vão caminhando nesse contexto e se constituindo, identificamos estratégias diversas das quais se valem para lidar com as incertezas, medos, descobertas e obstáculos inerentes à juventude e à condição de moradores da periferia, tal como aprofundado acima e sintetizado nas considerações finais deste estudo.

Vale ressaltar também que os participantes não abordam e não estabelecem uma relação direta entre se autodeclararem como pardos, e viverem em uma região periférica na

qual a maioria de seus moradores são negros, e os desafios que enfrentam. Thauany, de maneira pontual, indica uma consciência e uma identificação com a luta contra discriminações raciais, mas não faz associações com suas experiências pessoais. Como discutido na introdução, o fato de pertencerem ao grupo de negros, dentro de uma sociedade racista como a nossa, traz impactos na forma como são vistos e se reconhecem, assim como nas suas possibilidades de escolha, tema este que não perpassou os discursos produzidos e não foi explorado pela pesquisadora, considerando as dimensões desta pesquisa.

Por outro lado, Thauany e Danilo trazem, como uma questão inerente às suas realidades e trajetórias de vida, o sofrimento psíquico no qual eles e outros adolescentes próximos estão imersos e que é, muitas vezes, acompanhado de automutilações e, mesmo, tentativas de suicídio. E apontam para a importância de lugares de afeto e escuta, nos quais possam falar sobre suas angústias e se ver representados – espaços estes que reconhecem no Bom Pastor, junto à família e à religião.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou identificar as práticas de letramento realizadas em uma organização social, localizada em um território de alta vulnerabilidade social, assim como os significados atribuídos pelos adolescentes-participantes a tais experiências, tendo em vista compreender como eles apropriam-se desses letramentos e constroem-se identitariamente nesse processo.

Como pano de fundo abordamos duas principais questões. A primeira delas se refere às condições de vida de adolescentes que vivem em regiões periféricas, mais especificamente, no território de M' Boi Mirim, na Zona Sul de São Paulo. Eles se encontram imersos em vulnerabilidades diversas e situações de privação, as quais cerceiam e criam obstáculos quanto às suas possibilidades de escolha e participação social. Os jovens desse território, em especial os negros, são as principais vítimas de mortes violentas e também se defrontam com um maior número de desafios para permanecer na escola, obter desempenho adequado, concluir a Educação Básica e inserir-se no mercado de trabalho formal, o que os coloca em evidente desvantagem econômica, cultural e educacional em relação a outros grupos sociais, inclusive, no que diz respeito ao usufruto de produções culturais escritas. Verificamos como os adolescentes participantes desta pesquisa vinculam as dificuldades enfrentadas em sua trajetória ao fato de morarem em uma região periférica e atribuem significados à adolescência, à sua vida e à de seus amigos, de um lado, com traços de sofrimentos, angústias e incertezas, e, de outro, com possibilidades de ultrapassar tais limitações, refratando as condições de vida a que estão submetidos.

A segunda questão diz respeito ao papel da educação não formal, setor caracterizado por uma amplitude e versatilidade de ações e processos sistemáticos e educativos realizados à margem dos sistemas de ensino, tendo em vista favorecer determinadas aprendizagens para variados grupos sociais. À tal amplitude corresponde diferentes ideologias e valores, como bem aponta Trilla (2008), podendo se concretizar em diversos projetos sociais dedicados às crianças, adolescentes e jovens que vivem em locais perpassados pela pobreza e exclusão social. Muitos desses projetos se propõem a desenvolver atividades voltadas à promoção de direitos e à complementação e à colaboração com a construção de saberes que o sistema formal não abrange (GOHN, 2010), ou mesmo, não vem dando conta. No que se incluem conhecimentos associados aos usos da escrita, que podem favorecer (o que nem sempre acontece, devido à heterogeneidade de interesses e às limitações em jogo) uma perspectiva de mudança social e de questionamento e abrandamento das desigualdades.

Nesse sentido, a Associação Bom Pastor, atuando em período de contraturno escolar e declarando a missão de fomentar o desenvolvimento integral e a ampliação de perspectivas de crianças e adolescentes *desfavorecidos*, pertencentes ao território de M' Boi Mirim, surge às famílias como uma possibilidade de contribuição na formação e no enfrentamento das incertezas e obstáculos, inclusive os inerentes à região onde habitam. Coube a este estudo investigar as práticas de letramento desenvolvidas com e por adolescentes participantes dessa organização, assim como as oportunidades e desafios fomentados nessas experiências, tendo em vista a democratização dos usos da escrita, e identificar como essas situações são reguladas por regras sociais e estratégias particulares da esfera não formal de educação, na qual esse projeto se estabelece. Para tal, partimos de uma perspectiva sócio-histórica e cultural (STREET, 2010, 2014; KLEIMAN, 1995, 2001, 2010; BARTON; HAMILTON, 2000; SOUZA, 2009; HEATH, 2001), a qual compreende os letramentos enquanto práticas sociais de uso da linguagem escrita, situadas, heterogêneas e vinculadas às estruturas de poder.

Desvendamos, assim, a multiplicidade e pluralidade de oportunidades vinculadas aos usos da escrita oferecidas pelo Bom Pastor, envolvendo uma heterogeneidade de artefatos e ambientes, a mobilização de gêneros de diferentes esferas discursivas e a experimentação de diversos papéis na interação com a linguagem escrita. Identificamos como muitas dessas práticas são perpassadas pela recepção, apropriação e produção de textos multimodais, nos quais a oralidade, a música, as imagens e o uso do espaço e do corpo compõem esses letramentos, além da escrita.

Nestas situações, especialmente nas designadas como jornalismo, em muitas rodas de conversa e em momentos em pequenos grupos (quando há menor intervenção do educador e maior abertura de experimentação e criação de produtos, esquetes teatrais e músicas, por exemplo), verificamos um modo de ação colaborativo, flexível e participativo. Os adolescentes podem negociar propostas, conhecer mais o seu bairro e a sua história, se apresentar a partir de diversas linguagens, se colocar ativamente nas discussões, escutar ao outro, assumir diferentes posições; o que se dá a partir da mediação do educador social, que favorece modelos mais participativos, capazes de vincular o processo de apropriação dos usos da língua escrita aos contextos reais e às necessidades comunicativas de seus participantes.

Por outro lado, em diversas ocasiões, predominam letramentos institucionalizados e marcados por um caráter de controle. Notamos aspectos que aproximam essas práticas à forma e à dinâmica escolar: o educador social assume a condução das tarefas, introduz e direciona a abordagem de certas temáticas (como as associadas à juventude) e valora questões de acordo com sua visão, dinâmicas estas que tendem ao caráter monológico. Nessas

situações, ele reproduz relações mais assimétricas, exercendo maior influência no processo de construção de significados (MOITA LOPES, 2002). Constatamos que, nesses eventos, há a presença de artefatos típicos da escola e a oferta de situações de letramento tais quais a leitura individual e a produção de resumos. Além disso, em uma série de propostas, principalmente, as teatrais, assinalamos a condução para temas vinculados à religião católica, assim como a vivência de práticas mais convencionais e de papéis que reproduzem o que está posto socialmente, associados à meritocracia e à reprodução de modelos culturais de massa, como é o caso da gestão trabalhista. Momentos estes em que evidenciamos traços de tutela dos adolescentes, no sentido de conformação e adaptação às expectativas sociais, a partir da mobilização de uma representação negativa da juventude da periferia e com pouco espaço para a reflexão crítica sobre os contextos e as problemáticas inerentes à realidade, principalmente no que diz respeito à discussão de questões de raça e gênero que permeiam as possibilidades de escolha e participação social.

Assim, em algumas propostas, principalmente, as designadas como letramento e *Aprendiz*, identificamos características que as aproximam ao que Street (2014) denomina de concepção autônoma de letramento, na qual pressupõe-se que há um tipo específico de práticas a serem desenvolvidas, para se chegar a efeitos esperados, independente do contexto: o acesso à leitura e aos livros é tomado como capaz de transformar; a incorporação de condutas adaptativas e o esforço pessoal são entendidos como possíveis de levar à inserção no mercado de trabalho. Além do mais, constatamos a baixa presença de letramentos vernaculares, articulados às potentes produções culturais da região (como slams, saraus e literatura periférica), indicando pouca abertura ao território e à apropriação e à valorização do que lhe é característico e diferencial.

Dessa forma, evidenciamos que essas práticas de educação não formal associadas aos usos da escrita se dão em uma organização social posicionada em meio a uma realidade difusa, onde ecoam discursos diversos sobre a juventude e, por vezes, contraditórios. Por um lado, ao declarar suas intenções, a Associação propõe ideias relacionadas ao desenvolvimento do protagonismo, de crítica aos meios de comunicação de massa e de transformação social dos adolescentes, e há ofertas reais de oportunidades culturais e informacionais variadas voltadas aos seus interesses e que proporcionam sua participação ativa. De outro, muitas das práticas presentes indicam a mobilização de vozes vinculadas ao discurso escolar, à religião como forma de lidar com incertezas e à formação da juventude em uma perspectiva de regulação ao mercado de trabalho, apontando para diretrizes a partir das quais os adolescentes devem seguir no contexto social (contrapondo-se à ideia de protagonismo que é defendida nos

documentos). Frente a tais traços, que levam a um complexo jogo de forças, podemos dizer que percebemos limites no que diz respeito à incorporação de letramentos que favoreçam dinâmicas transformadoras e a diminuição das desigualdades e de dominação de uns sobre outros.

Como vimos, essa configuração difusa é favorecida por uma lógica de organização própria do associativismo urbano, uma das áreas dentro do heterogêneo campo da educação não formal, que predispõe um caráter de vinculação a organizações da sociedade civil e instituições variadas. Cabe ainda ressaltar, como discutido por Ghanem (2008), que não estamos tratando de uma questão exclusiva dessa Associação, mas inerente à própria ordem social brasileira, segundo uma tradição autoritária, a qual submete a elaboração de políticas educacionais à visão de autoridades e especialistas do poder público, sem consultar os grupos aos quais devem se destinar esses projetos, impondo limitações tanto aos serviços de educação formal quanto aos de educação não formal, em relação ao sentido, formato, abrangência e recursos disponíveis para a implementação desses programas.

Para avançarmos na compreensão desses letramentos e seus significados, tomamos como parte fundamental desta pesquisa o acesso ao que os participantes dizem sobre tais situações e como estas os afetam, ou seja, o excedente de visão (BAKHTIN, [1979] 1997) dos adolescentes, para além do ponto de vista do educador e da própria pesquisadora. Assim, analisamos os seus enunciados, produzidos nas autobiografias, rodas e entrevistas geradas para este estudo, a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva (BAKHTIN, 1988, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1926] 1976, [1929] 2017), considerando que, ao falarem sobre si e seus letramentos, transformam-se em outros em relação àqueles que viveram, criando sentidos às suas memórias, recriando suas experiências e construindo-se identitariamente. Nesse processo, surpreendemos discursos que atribuem uma valoração altamente positiva ao Bom Pastor, às práticas das quais participam e à interação com o educador social.

Nas rodas de conversa, empregadas como método de pesquisa, Thauany, Danilo, Duda e Douglas, ao se reconhecerem na fala de uns e outros e negociarem posições entre si, abordaram um especial apreço pela Associação, um sentimento de acolhimento e de pertença a tal espaço e a contribuição dessas experiências na descoberta de seus potenciais e interesses. Os adolescentes-participantes, ao serem interpelados sobre os letramentos de que tomam parte, constroem narrativas vinculando-os às transformações pessoais e a novos modos de se expressar, se comunicar e ser: passam a se expor publicamente aos outros e colocar suas ideias com mais segurança e confiança; se sentem mais desenvolvidos e livres para se relacionar e experimentar papéis variados, por meio de linguagens que vão ao encontro de seus gostos e

paixões (com destaque ao teatro e à música); e desenvolvem a capacidade de escuta e de trabalhar em grupo.

De um modo geral, verificamos que a participação dos adolescentes nesses eventos de letramento e seus posicionamentos discursivos sobre eles são marcados por uma dupla relação. Por um lado, notamos como se remetem às vozes do educador social, com quem mantêm um forte vínculo, reconhecendo que este exerce um papel ativo em seu processo formativo e retomando seus discursos, como aqueles referentes a uma representação escolar tradicional da escrita e de seus usos, ou aqueles associados a uma ideia de superação, forte também na mídia popular, baseada no esforço pessoal e na conformação a padrões sociais. Por outro, identificamos a construção de posições de resistência (MOITA LOPES, 2002) e de movimentos de escape, em relação às forças discursivas mais institucionalizadas e normativas. Ao se posicionarem sobre as rodas de leitura, vemos como eles subvertem as “normas” implícitas nessas atividades (associadas ao silêncio e à ação individualizada), apontando para modos de agir (e de ler) vinculados ao compartilhar de ideias e afetos e ao fortalecimento da capacidade inventiva. E, ao agirem e relatarem suas experiências em pequenos grupos, constatamos, muitas vezes, a construção de formas particulares (não dirigidas pelo educador) de usar e se apropriar da escrita, elaboradas para responder às diferentes situações comunicativas e potencializar os processos criativos coletivos.

Cabe ressaltar que é, especialmente, nesses movimentos de resistência e subversão nas práticas de letramento das quais participam, adquiridos em percursos pessoais singulares (KLEIMAN, 2010), que os adolescentes podem desenvolver sua autonomia em relação aos usos da escrita e encontrar sua própria voz. Thauany se destaca nesse sentido, ao buscar demarcar sua posição e apropriar-se do seu dizer, quando há uma tendência em regulá-la em dado lugar, como vimos em alguns eventos. São essas táticas elaboradas pelos adolescentes (e possibilitadas pelo educador social, como mediador), por meio de processos de negociação marcados pela tensão entre o estabelecido e a recriação, que podem contribuir para o redimensionar de identidades (SOUZA, 2009), para desestabilizar discursos cristalizados, nos quais os letramentos validados são apenas os em condição de hegemonia, e para romper assimetrias.

Além disso, os discursos produzidos pelos participantes denotam como os aprendizados e formas de se relacionar adquiridos na Associação, quanto ao falar em público, articular as ideias com mais desenvoltura e propriedade e organizar espaços que favoreçam interações mais dinâmicas e dialogadas, são utilizados pelos adolescentes para potencializar sua atuação em outras esferas nas quais atuam, com destaque à escolar. Esse aspecto nos

remete ao potencial de transcontextualização dos letramentos, terminologia usada por Brandt e Clinton (2002), para explicar como práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita podem ser transferidas de um contexto a outro. Essa transferência, geralmente, ocorre de um contexto socialmente legitimado a outro menos reconhecido, considerando não só as condições locais, mas incorporando elementos de práticas globais, vinculados às relações de poder e de dominação de um grupo sobre outro (KLEIMAN, 2019). Porém, nesse caso, identificamos um movimento oposto, uma vez que as práticas transcontextualizadoras são as manejadas em um contexto de educação não formal: os modos de ação referentes aos letramentos aprendidos no Bom Pastor são transferidos ao contexto formal, favorecendo a participação ativa e um posicionamento mais autônomo dos adolescentes em situações nas quais as relações de poder atuam de modo mais assimétrico.

No que diz respeito às formas como se constroem identitariamente para mim, sua interlocutora direta nesta pesquisa, ao produzirem relatos autobiográficos, notamos muitos pontos de convergência nos discursos de Thauany e Danilo (os dois adolescentes selecionados para a análise nessa etapa). As narrativas de suas histórias de vida são perpassadas pela presença marcante de duas instituições, apesar de se posicionarem em relação a elas de modos diversos. A família assume uma centralidade no modo como se constituem. Thauany a aborda a partir de um jogo de contraposição e tensão, no qual, por um lado, vincula sua família às dificuldades que enfrenta em sua trajetória (brigas, doenças, conflitos) e, por outro, reconhece o esforço e contribuição positiva em seu processo formativo, com destaque para a figura da mãe. Já Danilo atribui à família papel fundamental, junto à Deus, no enfrentamento dos desafios em seu percurso de vida, ressaltando, repetidamente, a união e a harmonia entre seus membros e o apoio na busca de seus projetos pessoais.

A segunda instituição a que nos referimos é a religião. Na narrativa de Thauany, ela surge como um elemento crucial, que marca o modo como constrói a experiência do seu nascimento e a sua identidade como devota à Santa Maria. No caso de Danilo, por sua vez, o discurso religioso permeia toda a sua autobiografia, de forma que Deus é posicionado como sua fonte de energia e norteador de seus passos. Cabe assinalar que, nos dois adolescentes, a relação com a religiosidade, para além da influência familiar, aparece associada à salvação e à superação das dificuldades e incertezas da juventude (NOVAES, 2018).

Além dessas, a escola surge como uma instituição relevante apenas na produção autobiográfica de Thauany, valorada positivamente e tendo seu significado associado à condição de mobilidade social. Em relação à escrita, enquanto esta se configura como um

elemento secundário na narrativa de Danilo, na de Thauany ela se articula a duas das instituições centrais, a escola e a religião.

Ainda sobre suas narrativas, os dois adolescentes constituem o percurso do herói na construção de suas autobiografias (SIGNORINI, 2006), posicionando-se como agentes de viragem, capazes de superar desafios (Thauany reforçando seu esforço pessoal e Danilo o apoio da família e a devoção religiosa como formas de enfrentamento). Percebemos, também, como ambos revelam uma marca de vulnerabilidade relacionada ao pertencimento a uma região periférica, que cerceia suas possibilidades e desejos. Porém, cabe destacar que as formas como se posicionam e se inserem em tais vulnerabilidades são diversas, criando estratégias para lidar com as incertezas e descobertas inerentes à juventude periférica e apresentando traços que os distinguem nesses contextos: ora, se colocam no lugar de desprivilegiados, reforçando as dificuldades e obstáculos; ora, reconhecem suas oportunidades, indicando um desejo em ajudar quem precisa.

Assim, apesar das influências de forças discursivas das quais participam na família, na religião e na escola, verificamos como Thauany e Danilo escapam a tais controles institucionais, construindo-se de outros modos e evidenciando uma diversidade de traços que os compõem, com destaque à sustentação de seus sonhos. Thauany enuncia sua vontade em conhecer lugares, pessoas e livros e ajudar aos outros (até mesmo como profissão), contribuindo para a luta contra discriminações. Danilo explicita seus quereres e projetos vinculados à cultura e à liberdade de expressão. Vale assinalar que a Associação não aparece quando contam suas histórias de vida (apenas Danilo, mas de forma discreta), porém, a partir do efeito de interpelação, refletem sobre, atribuindo valorações carregadas de afeto e de reconhecimento. O Bom Pastor é percebido como um espaço de abertura de novas possibilidades de ser e escolher em suas trajetórias e onde podem sonhar; e o educador, com quem têm forte vínculo de confiança, é identificado como um personagem ativo nesse processo de descobertas e crescimento pessoal.

Dessa forma, ao se posicionarem sobre os letramentos que tomam parte, entrevemos como os discursos da organização social ecoam nos enunciados produzidos pelos adolescentes e como eles, de maneiras distintas, constroem suas identidades e projetos. Thauany, por meio de um jogo entre mobilização de discursos tradicionais e hegemônicos e a afirmação de um lado combativa (no qual marca posições de resistência), significa sua participação nessas propostas vinculando-as ao desenvolvimento de sua força de vontade e de uma maior confiança em seus potenciais, para ir atrás de seus sonhos. Danilo, ao se constituir de forma harmônica (sem explicitar tensões), legitimando discursos da Associação, atribui a tais

práticas lugar central no seu percurso de superação de medos e inseguranças e na revelação de possibilidades de ser atreladas aos seus interesses atuais e pretensões futuras. Portanto, a despeito dos desafios que identificamos inerentes ao enfrentamento de assimetrias interacionais e ao abrandamento das desvantagens sociais em relação aos usos da escrita, desvelamos como os adolescentes reconhecem possibilidades de reconfigurar suas identidades, ao desempenharem novos e múltiplos papéis nesses letramentos e ao surpreenderem novos caminhos sobre quem são e quem podem ser, em uma sociedade marcada por desigualdades.

Para além do já discutido, vale destacar os achados que obtivemos a partir dos instrumentos empregados, ao questionarmos juntos aos adolescentes sobre a participação nas situações geradas para esta pesquisa. Ressaltamos dois pontos observados e relatados por eles. O primeiro diz respeito à mobilização, nestas rodas, entrevistas e construções de autobiografias, de espaços de escuta, por meio do afeto e do acolhimento de suas falas, sentimentos e percepções. Eles enfatizaram que puderam *se expressar, ouvir ao outro se expressando e conhecer vários jeitos diferentes de falar; se sentir livres e confortáveis para conversar mais e falar sobre o que queriam*. Os participantes trazem uma valoração bastante positiva dessa oportunidade, nem sempre disponível a eles (como eles mesmo afirmam) e se mostraram motivados durante todo o percurso, apontando para um reconhecimento do quão precioso são esses momentos nos quais podem ser ouvidos com atenção e cuidado e ter segurança para se expressar livremente.

O segundo aspecto se refere ao efeito de deslocamento, de experiências vividas para experiências narradas (BAKHTIN, [1979] 1997; BRUNER; WEISSER, 1995), que essas situações empregadas nesta pesquisa proporcionaram aos adolescentes. O convite à rememoração de vivências e ao posicionamento sobre si e suas trajetórias promoveu um “outro lugar”, no qual puderam refletir e construir novos significados acerca de quem são e das experiências que participam, tomando consciência de seus discursos. Os participantes explicitaram como fazer parte dessas propostas contribuiu para que percebessem a importância de falar sobre o que vivem, entrando em contato com diferentes *lados* e histórias e enxergando a si e aos colegas de formas que antes não viam. Relataram como se surpreenderam com essas descobertas e como se reconheceram nas experiências dos outros adolescentes (trocaram sobre manias, como a de *falar sozinho*, e sobre o desejo em se comunicar e interpretar), desvelando novas possibilidades individuais e coletivas. Saíram dessas situações com o propósito de criação de um canal de comunicação, no qual disseminem informações e experiências, inclusive, as do Bom Pastor.

Por fim, dentro dos limites próprios que caracterizam uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista, acreditamos que seus resultados podem contribuir com a formulação e implementação de novas políticas públicas de educação voltadas aos adolescentes e com esses atores. Políticas e programas que se fundamentem em uma perspectiva de fortalecimento de pontes entre os diferentes contextos educativos (principalmente, o formal e o não formal, no que diz respeito ao uso de recursos e ao reconhecimento de modos de ação e aquisições realizadas), que favoreçam o processo de construção de saberes e o enfrentamento real das desigualdades educativas postas. Políticas e programas que incluam a escuta e a consulta aos grupos sociais a que se destinam (àquilo que eles dizem, precisam e desejam) e que conectem seus conteúdos, práticas e aprendizagens às experiências dos adolescentes e ao território em que vivem. E que incorporem letramentos nos quais possam se reconhecer, refletir sobre a realidade, se expressar por meio de diferentes linguagens, dentre as quais a oralidade, o corpo e o afeto se destaquem e, acima de tudo, onde possam imprimir suas vozes.

Letramentos estes que contribuam para o enfrentamento de silenciamentos, inerentes a reflexões sobre questões raciais e de gênero que perpassam suas possibilidades de participação social e de construção de projetos de futuro e, também, ao sofrimento psíquico vinculado à realidade de ser adolescente, suas incertezas e medos. Apesar desses elementos não terem sido aprofundados neste estudo, identificamos que são aspectos que precisam ser considerados e desenvolvidos em futuras pesquisas, assim como em políticas voltadas à educação.

Nesse sentido, tomamos como fundamental o investimento em práticas de letramento que proporcionem o acesso e o debate acerca de narrativas diversas relacionadas aos diferentes grupos sociais, para além daqueles em posição de domínio (MOITA LOPES, 2002), abrangendo a pluralidade de possibilidades e contradições presentes na nossa sociedade. E, assim, que oportunizem aos adolescentes espaços nos quais novos significados sobre quem são sejam construídos e outras identidades, para além das hegemônicas, se tornem visíveis e sejam reconhecidas dentro dos mais variados processos educativos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).
- ALVES, M.T.G; SOARES, J.F.; XAVIER, F.P. Desigualdades educacionais no Ensino Fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v.4, n.7, jan-jun, 2016.
- ARANTES, V. A. (org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008. (Pontos e Contrapontos).
- ASSUNÇÃO, S. J. **Quebradas feministas**: Estratégias de resistência nas vozes das mulheres negras e lésbicas negras da periferia sul da cidade de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BAKHTIN, M.M.; MEDVEDEV, P. N. **The formal method in literary scholarship**: a critical introduction to sociological poetics. Trad. Albert J. Wehrle. Cambridge, Massachusetts/London, England: Harvard University Press, 1978.
- BAKHTIN, M.M. **O discurso no romance**. In BAKHTIN, M.M. Questões de literatura e estética. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M.M. **Toward a philosophy of the act**. Trad. e notas Vadim Liapunov; ed. Vadim Liapunov & Michel Holquist. Austin: University of Texas, 1993.
- BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Práticas de letramento**. In: BARTON, D.; HAMILTON, M; IVANIC, R. (org.). Situated literacies. Londres, Inglaterra: Routlege, 2000, p.07-15. Tradução livre: Glícia Azevedo Tinoco.
- BATISTA, A.A.G. Alfabetização, Leitura e Ensino de Português: Desafios e Perspectivas Curriculares. **Revista Contemporânea da Educação**, v.6, n.12, 2001. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1638/1486>>. Acesso em: 05 mar. 2019.
- BATISTA, A.G; RIBEIRO, V.M. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.2, jul/dez, 2004. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25394>>. Acesso em: 05 mar. 2019.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BITTENCOURT, L. N.; MATHEUS, T. C.; TAVANTI, R. M. Ações culturais e juventudes em M'Boi Mirim: um debate sobre políticas públicas e vulnerabilidades. **Athenea Digital**, v.18, n.3, jul. 2018. Disponível em: <<https://atheneadigital.net/article/view/v18-n3-nagib/1975-pdf-pt>>. Acesso em: 20 maio. 2019.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/fev/mar/abr, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRAIT, B. **A natureza dialógica da linguagem**: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (org.). *Diálogos com Bakhtin*. 4ª ed. Curitiba: UFPR, 2007, p. 61-80.

BRANDT, D. CLINTON, K. Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**, v. 3, n. 34, p. 337-356, 2002.

BRUNER, J.; WEISSER, W. **A invenção do ser**: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.R.; TORRANCE, N (org.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática S.A., 1995. p.141-161.

CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. São Paulo, 2011.

CENPEC; UNIFESP. **Roteiro de observação e reconhecimento do espaço escolar e sua dinâmica de gestão**. Pesquisa Interdependência entre Escolas e Oportunidades Educacionais. São Paulo: Cenpec, 2016.

CEREJA, W. **Significação e tema**. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 201-220.

COSTA, A.C.G. da. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo – um guia para o educador. Belo Horizonte, MG: Universidade, 2001.

CROWE, P. J.; FERREIRA, S. L. Jardim Ângela: Em defesa da vida. **Divulgação em saúde para debate**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 85-91, mai. 2006.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A.J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v.7, n.2, p.57-74, 2012.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, C.A. **O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica**. In FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Orgs). *Diálogos com Bakhtin*. 4ª ed. Curitiba: UFPR, 2007, p. 97-108.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Revista do GEL**. Número especial. 50º Seminário em memória de Carlos Franchi (1932-2001). São Paulo: Contexto, [1977] 2002.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). **Estação de Pesquisa Urbana M'Boi**. Boletim Informativo, n. 1, out. 2016. Disponível em: <https://ceapg.fgv.br/sites/ceapg.fgv.br/files/u60/1o_boletim_ppa_2016.pdf>. Acesso em: 27 maio. 2019.

FUNDAÇÃO SEADE. Sistema Estadual de Análise de Dados. **São Paulo em perspectiva**, v.20, n1, jan-mar, 2006.

GEE, P. J. **Oralidade y literacidad**: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words. In: ZAVALLA, V. et al. Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas e etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 23-55.

GEERTZ, C. **Descripción Densa**: hacia una teoría interpretativa de la cultura. In: GEERTZ, C. La interpretación de las culturas. Gedisa: Barcelona, 2003.

GHANEM, E. **Educação formal e não-formal**: do sistema escolar ao sistema educacional. In: ARANTES, V. A. (org.). Educação formal e não-formal. São Paulo: Summus, 2008, p. 59-89. (Pontos e Contrapontos).

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GONZALEZ, W. R. C.; ÁVILA, E. R. A atuação do educador social em organizações do terceiro setor. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 48, p. 133-153, jan./mar. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=11617&path%5B%5D=6624>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: SILVA, T.T. e LOURO, G.L. 8ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAMILTON, M. **Ampliando os novos estudos sobre letramento**: o uso de fotografias para explorar o letramento como prática social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (org.). Situated literacies. London: Routledge, 2000, p. 16-33. Tradução livre: Sandro dos Santos (UERN).

HEATH, S. B. **What no bedtime story means**: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (org.). Linguistic anthropology: a reader. Oxford: Blackwell, 2001, p.318-342.

IANNI, O. **Língua e sociedade**. In: VALENTE, A. (org.). Aulas de Português. Petrópolis: Vozes, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Relatório de igualdade racial**. 2010. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/igualdade_racial/arquivos/Relatorio_Final_Virtual.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2018.

JORGE, D. B. P. **Adolescentes vulneráveis ou vulnerabilizados?** Sentidos e usos do termo vulnerabilidade na perspectiva dos agentes sociais do município de Jacareí. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista de la CEPAL**, Santiago do Chile, n.75, p.171- 189, dez. 2001.

KAZTMAN, R. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social**. México: BID-BIRF-CEPAL, 2000. Borrador para discusión. 5 Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones. Disponível em: <<http://www.eclac.cl/deype/noticias/proyectos>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e formação do professor**: Quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 39-68.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/Unicamp e MEC, 2005.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2010.

KLEIMAN, A. B. Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil. **Íkala**, Medellín, Colombia, v. 24, p. 387-416, 2019. Disponível em: <<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/335600/20793687>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

KLEIMAN, A. B.; SITO, L. **Multiletramentos, interdições e marginalidades**. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de letras, 2016, p. 169-198.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO M.L.M. (org.). **Letramento e formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

LAHIRE, B. Diferenças ou desigualdades: que condições sócio-históricas para a produção de capital cultural? **Fórum Sociológico**, n.18, p. 79-85, 2008. Disponível em: <<http://forumsociologico.fcsh.unl.pt/PDF/FS18-Art.8.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica**: Do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARCUSCHI, L.A. **Oralidade e letramento**. In: Da fala para a escrita: atividade de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.15-43.

MARINHO, M. **Letramento**: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 68-100.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MIOTELLO, V. **Ideologia**. In BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 167-176.

MOITA LOPES, L. P. da M. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da M. **Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares**. In: MOITA LOPES, L.P. da M. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 227-247.

NOVAES, R. Juventude e religião, sinais do tempo experimentado. **Intersecções**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 351-368, dez. 2018.

REDE SOCIAL BRASILEIRA POR CIDADES JUSTAS E SUSTENTÁVEIS; REDE NOSSA SÃO PAULO. **Observatório Cidadão**. Disponível em: <<https://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

RIBEIRO, V.M.; BATISTA, A.G.; LIMA, A.L. **Alfabetismo e aspirações dos jovens brasileiros nas metrópoles**. In: RIBEIRO, V.M.; LIMA, A.L.; BATISTA, A.G. (org.). *Alfabetismo e letramento no Brasil. 10 anos do INAF*. 1 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROJO, R.H.R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, 2010.

RYYNANEN, S. É possível perder-se no universo socioeducativo? Notas sobre o campo da educação social e sobre seus diálogos internos. **Revista Diálogos**, Brasília, DF, n.1, v.18, p. 185-192, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/29.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

SÃO PAULO. **Subprefeitura de M'Boi Mirim**. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/m_boi_mirim/historico/>. Acesso em: 27 mai. 2019.

SÃO PAULO; UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. **Mapa da Juventude**. 2014. Disponível em: <https://www.portaldajuventude.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/Mapa-da-juventude_completo.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs). **Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes, FR : Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29- 43.

SEADE. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social**. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/indice-paulista-de-vulnerabilidade-social-ipvs-versao-2010/>>. Acesso em: nov. de 2018.

SIGNORINI, I. **O gênero relato reflexivo produzidos por professores da escola pública em formação continuada**. In: SIGNORINI, I. (org.). Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.53-70.

SITO, L.R.S. **“Ali tá a palavra deles”**: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SOUZA, A.L.S. **Letramentos de Reexistência**: culturas e identidades no movimento hip-hop. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SPOSATI, A. **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras**: uma questão em análise. São Paulo: Cortez, 2007.

STREET, B. Nuevas alfabetizaciones, nuevos tempos: Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? **Revista Interamericana de educación de adultos**, México, n.2, v.30, p.41-69, jul. 2008. Disponível em: <<http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/bitstream/987654321/25359/1/2008-30-2-mirador2.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2019.

STREET, B. **Novos estudos de letramento**. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1ª ed. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEZZA, C. **Sobre o autor e o herói** – um roteiro de leitura. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (org.). Diálogos com Bakhtin. 4ª ed. Curitiba: UFPR, 2007, p. 231-256.

TRILLA, J. **Ensayos sobre la escuela**. El espacio social y material de la escuela. Barcelona: Laertes, 1985.

TRILLA, J. **A educação não-formal**. In: ARANTES, V. A. (org.). Educação formal e não-formal. São Paulo: Summus, 2008, p. 15-58. (Pontos e Contrapontos).

UNESCO. **Um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris, França, 1996. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por>. Acesso em: fev. 2019.

URBANO, H. **Marcadores Conversacionais**. In: PRETI, D. (org.). Análise de textos orais. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

VIANA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. **Do letramento aos letramentos:** desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de letras, 2016, p. 27-55.

VOCAÇÃO. **Fortalecendo projetos de vida.** São Paulo: Ação Comunitária do Brasil, 2015.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M.M. **Discurso na vida e discurso na arte.** Trad. Carlos Faraco e Cristovão Tezza. In: VOLOCHINOV, V. N. Freudism. New York: Academic Press, [1926] 1976.

VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1ª ed. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, [1929] 2017.

VÓVIO, C.L. **Textos narrativos orais e escritos produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

VÓVIO, C.L. **Entre discursos:** representações, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

VÓVIO, C.L.; SOUZA, A.L.S. **Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento.** In: KLEIMAN, A.B.; MATENCIO, M. de L.M. (org.). Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de letras, 2005, p. 41-64.

VÓVIO, C.L.; NÓBREGA, M.J. **Protótipos de Letramento do Programa Preparação para o Trabalho.** São Paulo: Vocação, 2015.

APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

A Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente Bom Pastor foi selecionada para participar, voluntariamente, da pesquisa **“Práticas de letramento em contextos não-formais: possibilidades na (re)construção de identidades e criação de novas narrativas sobre si”**, sob responsabilidade da pesquisadora Maytê Aché Saad e sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, da Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP), em nível de mestrado. Esse estudo tem como objetivo investigar e compreender se adolescentes de 11 a 15 anos, em condições de alta vulnerabilidade social, (re)constroem suas identidades e criam novas narrativas sobre si à medida que tomam parte de práticas de letramento dentro de espaços de educação não-formal. E, em caso positivo, interessa-nos ainda compreender como se dá esse processo e os significados que esses adolescentes atribuem a essas experiências socioeducativas.

A coleta de dados dar-se-á a partir da imersão no cotidiano de uma turma de adolescentes, participantes de uma Organização Social e, por meio de observações de práticas de letramento contextualizadas, gravações em áudio e vídeo, realização de rodas de conversas e entrevistas individuais semiestruturadas com os educadores e adolescentes-participantes dessa pesquisa, além de materiais produzidos pelo grupo a partir desses processos.

Comprometemo-nos a garantir o sigilo da identidade dos participantes e a desta Organização Social, bem como das informações coletadas, de forma que, todas as questões éticas sejam resguardadas. Não há benefício direto, pois se trata de um estudo experimental.

Garantimos, ainda, que a participação nesta pesquisa não oferece nenhum risco ou prejuízo aos participantes, de modo que, as únicas dificuldades poderão ser decorrentes do fato de os adolescentes e educadores não se sentirem suficientemente confortáveis para relatar informações e fatos sobre sua vida profissional e pessoal. Nesse caso, os participantes não estão obrigados a responder as questões e, se, no decorrer da pesquisa, algum participante resolver não mais continuar, terá toda a liberdade de o fazer sem que isso lhe acarrete qualquer dano.

A qualquer momento, se for de interesse da Organização e de seus gestores, prestaremos informações sobre os dados obtidos ou a respeito dos resultados gerais deste estudo. Em qualquer etapa do estudo, os profissionais responsáveis pela pesquisa estarão disponíveis para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal investigadora é a Mestranda Maytê Aché Saad, que poderá ser encontrada no endereço: Estrada do Caminho Velho, 333 – Bairro: Jd. Nova Cidade, Guarulhos, 07252-312. Telefone(s) (0xx)11 99497-4733. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Francisco de Castro nº 55, Vila

Clementino

-

CEP

04020-050

-

São Paulo/SP - Telefone: (11)5571-1062/ (11)5539-7162 - Email: cepunifesp@unifesp.br

Esse termo foi elaborado em duas vias iguais, devidamente assinadas, sendo que uma será entregue ao gestor da Organização e a outra será arquivada pela pesquisadora. Não há despesas pessoais em qualquer fase do estudo. Para a participação de adolescentes e educadores não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

CONSENTIMENTO DA GERÊNCIA

Eu, _____, RG _____, gerente da Organização Social _____ tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada “Práticas de letramento em contextos não-formais: possibilidades na (re)construção de identidades e criação de novas narrativas sobre si”, sob responsabilidade da pesquisadora Maytê Aché Saad, na Organização Social _____.

Tenho clareza sobre os propósitos do estudo, os procedimentos que serão realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, além da garantia de que minha participação, dos educadores e adolescentes nesta pesquisa não gerará despesas ou lucros financeiros.

Declaro ter sido devidamente informado(a) dos objetivos desta pesquisa.

São Paulo, _____ de _____ de _____

Gerente responsável pela organização

Assinatura do gerente/responsável pela organização

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do responsável pela Organização Social para a realização deste estudo.

São Paulo, _____ de _____ de _____

Pesquisadora Principal: Maytê Aché Saad

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente Bom Pastor, a qual seu(sua) filho(a) frequenta, foi selecionada para participar, voluntariamente, da pesquisa **“Práticas de letramento em contextos não-formais: possibilidades na (re)construção de identidades e criação de novas narrativas sobre si”**. A pesquisa tem como objetivo investigar e compreender se e como adolescentes de 11 a 15 anos, participantes de uma Organização Social, (re)constroem suas identidades e criam novas narrativas sobre si ao participarem de práticas de letramento.

A nossa pesquisa será feita na própria organização que seu filho(a) participa, para que possamos observar e gravar as atividades, em áudio e vídeo e, realizar entrevistas e rodas de conversa sobre essas práticas com os adolescentes. Garantimos que os materiais gravados não serão divulgados em redes sociais e nem em eventos, que não sejam de caráter científico.

Comprometemo-nos a garantir o sigilo da identidade dos participantes e da Organização Social, bem como das informações coletadas, de forma que, todas as questões éticas sejam resguardadas. Não há nenhum benefício direto aos participantes, pois se trata de um estudo experimental.

Garantimos, ainda, que a participação nesta pesquisa não oferece nenhum risco ou prejuízo aos participantes, de modo que, as únicas dificuldades poderão ser decorrentes do fato de os adolescentes não se sentirem confortáveis para relatar algumas informações e fatos. Nesse caso, os participantes não estão obrigados a responder as questões e, se, no decorrer da pesquisa, algum participante resolver não mais continuar, terá toda a liberdade de o fazer sem que isso lhe acarrete qualquer dano.

A qualquer momento, se for de interesse da Organização e dos participantes da pesquisa, prestaremos informações sobre os dados obtidos ou a respeito dos resultados gerais deste estudo. Em qualquer etapa do estudo, os profissionais responsáveis pela pesquisa estarão disponíveis para esclarecimento de eventuais dúvidas.

No caso de aceitar a participação de seu filho(a) neste estudo, você deve assinar ao final deste documento, que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DO(A) ADOLESCENTE

Eu, _____, RG (número) _____,
_____, responsável por (nome do(a) adolescente)
_____, concordo que meu(minha)

filho(a) participe da pesquisa **“Práticas de letramento em contextos não-formais: possibilidades na (re)construção de identidades e criação de novas narrativas sobre si”**, cedendo os direitos para uso dos dados coletados por meio de observação participante, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e gravações em áudio e vídeo. Declaro ter sido devidamente informado(a) dos objetivos desta pesquisa e, ter clareza sobre seus propósitos, dos procedimentos que serão realizados e das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

São Paulo, _____ de _____ de _____

Assinatura do responsável

Nome do pai ou responsável: _____

Endereço: _____

nº _____ Complemento _____ Bairro: _____

Cidade: _____ CEP: _____

Tel para contato: _____

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, procurar:

Pesquisadora Responsável: Maytê Aché Saad

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (11)99497-4733 / (11)4551-6829

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre a ética da pesquisa, procurar:

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifesp

Rua Francisco de Castro nº 55, Vila Clementino

CEP 04020-050

São Paulo/SP

Telefone: (11)5571-1062/ (11)5539-7162

Email: cepunifesp@unifesp.br

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do pai/mãe ou responsável para a participação de seu filho(a) neste estudo.

São Paulo, _____ de _____ de _____

Pesquisadora Principal: Maytê Ache Saad

Assinatura da pesquisadora

Solicitamos que o pai, a mãe ou o responsável pelo adolescente responda às duas perguntas a seguir:

1. Qual o seu grau de parentesco com o adolescente participante da pesquisa? Escolha somente uma opção.

- A () Pai
- B () Mãe
- C () Avô
- D () Avó
- E () Responsável Legal
- F () Outro. Qual? _____

2. Marque com um X todas as séries que você cursou (marque mais de uma se for o caso)

- () Nunca estudou
- () Sabe ler e escrever, mas não frequentou a escola
- () 1ª série do Ensino Fundamental
- () 2ª série do Ensino Fundamental
- () 3ª série do Ensino Fundamental
- () 4ª série do Ensino Fundamental
- () 5ª série do Ensino Fundamental
- () 6ª série do Ensino Fundamental
- () 7ª série do Ensino Fundamental
- () 8ª série do Ensino Fundamental
- () 1ª série do Ensino Médio (Colegial)
- () 2ª série do Ensino Médio (Colegial)
- () 3ª série do Ensino Médio (Colegial)
- () Outro: _____
- () Não sabe

APÊNDICE C –TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Práticas de letramento em contextos não-formais: possibilidades na (re)construção de identidades e criação de novas narrativas sobre si”**. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe.

Queremos saber mais sobre as práticas de leitura e escrita que acontecem na Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente Bom Pastor, organização social que você frequenta, e como elas contribuem para a construção da sua identidade. Os adolescentes que vão participar com você têm também de 11 a 15 anos de idade. Se você não quiser participar da pesquisa é um direito seu e não tem problema se desistir.

Comprometemo-nos a garantir o sigilo de sua identidade, dos demais participantes e da Organização Social, bem como das informações coletadas, de forma que, todas as questões éticas sejam preservadas. Não há nenhum benefício direto aos participantes, pois se trata de um estudo experimental.

A nossa pesquisa será feita na própria organização que você participa, para que possamos observar e gravar suas atividades, entrevistar você e seus colegas, e também realizar rodas de conversa sobre as atividades. Se você tiver alguma dúvida ou caso alguma coisa aconteça, você pode procurar pela pesquisadora Maytê Aché Saad, no telefone (11)99497-4733 ou pela Universidade Federal de São Paulo, no telefone (11)55711062.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“Práticas de letramento em contextos não-formais: possibilidades na (re)construção de identidades e criação de novas narrativas sobre si”**. Declaro ter sido informado(a) dos objetivos deste estudo e, ter clareza sobre os procedimentos que serão realizados e das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir de minha participação. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Nome do participante da pesquisa
pesquisa

Assinatura do participante da

Em caso de dúvidas, procurar:

Pesquisador Responsável: Maytê Aché Saad

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (11)99497-4733

Telefones para contato: (11)4551-6829.

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre a ética da pesquisa, procurar:

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifesp

Rua Francisco de Castro nº 55, Vila Clementino

CEP 04020-050

São Paulo/SP

Telefone: (11)5571-1062/ (11)5539-7162

Email: cepunifesp@unifesp.br

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o assentimento deste voluntário para a participação neste estudo.

São Paulo, _____ de _____ de _____

Pesquisadora Principal: Maytê Ache Saad

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO (ETAPA 1)

Identificação da turma: _____ Data de observação: ____/____/____

Pesquisadora: Maytê Aché Saad

Registro e Organização da Atividade

Período	Atividades/tempo		Descrição da atividade	Ambiente/Recursos utilizados
Abertura (de caráter espaço temporal)	De: Até:			
Desenvolvimento	Atividade 01:	Abertura De: Até:		
		Desenvolvimento De: Até:		
		Fechamento De: Até:		
	Atividade 02:	Abertura De: Até:		
		Desenvolvimento De: Até:		
		Fechamento De: Até:		
Fechamento (de caráter espaço temporal)	De: Até:			

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA RETRATO DA ORGANIZAÇÃO

1. Composição e organização das turmas e da equipe da organização.

- Organização socioeducativa: Qual a sua missão e quais são os valores declarados? Acessar e conhecer seu histórico e projeto socioeducativo.
- Turmas de crianças e adolescentes: Que programas funcionam na organização socioeducativa? Quais são os objetivos e quais são as faixas etárias atendidas em cada um deles? Quantas e quais são as turmas presentes em cada programa? Quantas crianças e adolescentes participam de cada uma delas? Quais são as características comuns das crianças e adolescentes que chegam à organização?
- Equipe socioeducativa: Quantos funcionários trabalham na organização? Quais suas funções? Quais as principais características desses funcionários, em termos de formação, informações socioeconômicas etc.

2. Ambientes da organização e equipamentos socioeducativos disponíveis: rotinas de ocupação, recursos, limpeza, manutenção e conforto.

- Sala de atividades: Qual o seu estado e condição física (é arejada, iluminada, oferece conforto ambiental aos adolescentes, etc.)? As dimensões da sala e mobiliário permitem organizações diversas para realização de atividades socioeducativas (trabalhos em grupo, rodas de conversa etc.)? O mobiliário encontra-se em boas condições de uso? Quais recursos socioeducativos estão disponíveis (lousa, TV, materiais socioeducativos, jogos variados, livros etc.)?
- Outros espaços: Que outros espaços da organização ou fora dela são utilizados para a realização das atividades socioeducativas? Com que frequência? Em que momentos e com que objetivos esses espaços são utilizados? Esses espaços são agradáveis e seguros? Quais as condições de uso e de manutenção desses espaços? Há algum procedimento para organização dos usos desses diferentes espaços pelas diferentes turmas da organização?
- Biblioteca, salas de leitura, espaços móveis de leitura: (malas, caixas, estantes de livros que circulam entre turmas e espaços): Há bibliotecas, salas de leitura, espaços móveis e/ou cantos de leitura disponíveis no interior das salas ou corredores e espaços da organização? Quantos? Como são? O mobiliário e equipamento da biblioteca ou sala de leitura são adequados ao número de crianças/adolescentes que frequenta esses espaços? Qual o estado e condição física desses espaços (são arejados, iluminados e oferecem conforto ambiental)? O acervo encontra-se organizado e disponível para todos? Há sistema de catalogação? Há empréstimos de livros? Há profissionais responsáveis pela organização e funcionamento desses espaços? Há horários ou procedimentos para o uso desses espaços? Há reposição e manutenção do acervo? O acesso é direto aos livros ou ele é mediado? Se houver cantos de leitura e espaços móveis, como são acessados? Quem mantém e organiza esses cantos e espaços móveis?
- Prédio: Qual o estado do prédio no qual se localiza a organização? Encontra-se conservado? Há manutenção da pintura, encanamentos, rede elétrica (tomadas)? As paredes são utilizadas de modo conveniente a apoiar processos socioeducativos (há murais, informativos para os pais, etc.)? Há iniciativas para preservar e melhorar a aparência da organização? Há convívio da comunidade dentro da organização? Em que momentos e para quais finalidades? Há programação dedicada à comunidade? Como se dá a apropriação de paredes e espaços da organização pelos adolescentes (seus trabalhos são expostos? Podem deixar marcas de expressão? etc.)
- Espaço para a equipe: Há espaço exclusivo para o trabalho coletivo da equipe? Há equipamentos e materiais que apoiem o planejamento da equipe e a formação continuada? Quais? Esses espaços e equipamentos disponíveis são adequados à realização de atividades de formação e respondem às necessidades desse grupo? Os equipamentos, materiais e mobiliário encontram-se em boas condições de uso?

- Equipamentos e materiais disponíveis: Há materiais e recursos suficientes para o desenvolvimento de atividades socioeducativas? Há livros, jogos variados, mapas, filmes, CDs, DVDs, softwares educativos e outros, em quantidades adequadas na organização? São fornecidos pela organização, parcerias ou pelas famílias? Onde eles são guardados? Educadores, crianças e adolescentes têm acesso a esses materiais? Estão em boas condições de uso? Respondem às necessidades da prática socioeducativa (na perspectiva dos pesquisadores e da equipe)? Há computadores, impressoras, laboratórios, tv, vídeo, aparelho de som para uso pela equipe no seu trabalho socioeducativo? Responde às necessidades da prática socioeducativa?
3. **Relações existentes entre a equipe, crianças, adolescentes e comunidade e modelo de gestão da organização.**
- Práticas de convívio na organização: Como se dá o tratamento entre gestores, educadores, crianças e adolescentes? Educadores, gestores e funcionários se tratam bem e se respeitam? As pessoas que trabalham na organização se sentem respeitadas e valorizadas por pais, crianças e adolescentes? Pais, crianças e adolescentes que chegam para fazer matrícula, pedir informações ou saber sobre seus filhos são atendidos com atenção e respeito? Na organização todos são tratados com respeito, não importando se são negros, brancos, indígenas, pessoas com deficiência, ricos ou pobres, homens ou mulheres, homossexuais ou não? Quando crianças ou adolescentes têm atitudes preconceituosas ou discriminatórias (como fazer brincadeiras ou usar apelidos que humilhem seus colegas), isso é conversado na sala ou em outro espaço da organização para que não aconteça mais? Essas questões são tratadas no planejamento socioeducativo da equipe? De que forma?
 - Conflitos/ regras de convivência: Como o gestor, juntamente com educadores, crianças, adolescentes e demais membros da comunidade, procura resolver os conflitos que surgem entre as pessoas no ambiente socioeducativo (brigas, discussões, etc.)? São desenvolvidas atividades para que crianças e adolescentes aprendam a dialogar e a negociar a resolução de conflitos e o estabelecimento de regras? As regras de convivência da organização e da turma são claras, conhecidas e respeitadas por todos? As crianças e adolescentes participam da elaboração das regras de convivência na organização?
 - Organização do trabalho socioeducativo e administrativo: De que modo os gestores costumam dividir e/ou organizar o trabalho? Quanto tempo e quais momentos são reservados para planejar o trabalho da equipe? Em quais momentos o gestor e sua equipe conversam para combinar as tarefas de máxima e média urgência? Qual o tempo médio utilizado pelos gestores para dar atendimento a demandas inesperadas (atender pais, crianças, adolescentes, educadores, supervisores)? Quanto tempo os gestores dedicam às tarefas socioeducativas? E às administrativas? Quais as naturezas dos assuntos que ocupam esses profissionais no cotidiano da organização?
 - Formação Continuada dos profissionais: É possível identificar uma política de formação dos profissionais na organização? A partir de quais demandas se organiza a formação continuada dos educadores? Como o gestor organiza essa formação? Há apoio e parcerias com outras organizações/programas para o processo de formação continuada? Há levantamento das demandas de formação dos educadores e outras equipes de trabalho na organização socioeducativa? Os resultados de aprendizagem das crianças e adolescentes são discutidos e convertidos em problemas a serem pesquisados? Esses resultados provêm de avaliação interna ou externa? São comunicados aos familiares?
 - Gestão Democrática e participação: A organização dispõe de um Conselho com funções e atribuições bem definidas? Ele funciona de maneira permanente? As reuniões do Conselho são marcadas com antecedência, em horário que todos possam participar e com divulgação prévia da pauta? O conselho é formado por representantes de todos os agentes envolvidos na organização social (inclusive pais, crianças e adolescentes)? O conselho tem normas de funcionamento definidas e conhecidas por todos? Como a gestão informa a comunidade sobre os principais acontecimentos da organização? As informações circulam de maneira rápida e

precisa entre pais, educadores, outros funcionários da organização, crianças, adolescentes e outros membros da comunidade socioeducativa?

- Inclusão: Há crianças e adolescentes com deficiências que frequentam a organização? Quantos? E em Liberdade Assistida? Quantos? Há atendimento a crianças e adolescentes abrigados? Quantos? Como é a acessibilidade?
- Relações com as famílias e com a comunidade: Como se dá o atendimento aos familiares? Há formas de comunicação estabelecidas entre equipe de gestão/educadores e familiares? Há reuniões coletivas, individuais ou ambas entre a equipe da organização e as famílias? Em que situações? Há outras situações em que os familiares participam da organização? As famílias podem circular no interior da organização? Quais os modos de interação com diferentes tipos de família?
- Avaliação da equipe de trabalho da organização: Existe na organização algum procedimento formalizado para avaliar o trabalho realizado durante o ano por todas as pessoas que ali trabalham? Representantes dos diversos segmentos da comunidade do espaço socioeducativo (presidente, gestores, educadores, funcionários, crianças, adolescentes, familiares e responsáveis) participam das avaliações das pessoas que trabalham na organização? Caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas costumam opinar sobre como melhorar os trabalhos realizados na organização?
- Parcerias locais: A organização encaminha crianças e adolescentes para o serviço de saúde, conselho tutelar ou outros serviços públicos quando necessário? A organização desenvolve atividades em parceria com os serviços públicos (como campanhas de educação em saúde)? A organização tem parcerias com outras instituições (universidades, organizações da sociedade civil, empresas, fundações, associações, etc.) para o financiamento de projetos ou para o desenvolvimento de ações conjuntas, como formação de educadores, atividades socioeducativas, eventos/comemorações?

4. Rotina semanal de turma de adolescentes selecionada

- Rotina da turma: Qual o horário de início e o de término das atividades? Como se organiza a rotina em cada dia da semana? Quais os tempos e espaços disponíveis para cada atividade? Mais de um educador participa dessas atividades na rotina da semana? As atividades seguem um padrão semanal ou há grandes mudanças na programação de uma semana para outra?
- Atividades realizadas: Quais são as principais atividades realizadas com e pelos adolescentes na rotina da semana? Quais são os papéis desempenhados pelos educadores e adolescentes em cada uma delas? Quais são os recursos/artefatos utilizados nessas atividades e como eles circulam nos espaços e entre os participantes das práticas?
- Situações de uso da escrita e outras linguagens: Que eventos de letramento podem ser observados? Quem são os participantes desses eventos? Quais são os ambientes em que esses eventos se estabelecem e quais suas características? Quais são os artefatos envolvidos e que textos e gêneros discursivos são mobilizados em cada um desses eventos? Que atividades são essas, quais são seus objetivos e como os participantes interagem entre si e com os artefatos presentes? Que outros eventos de letramento podem ser verificados com os adolescentes fora das atividades com a turma? Que outros ambientes da organização são propícios ao letramento, além da sala de atividades? Construir um panorama/tabela com os principais eventos identificados e suas características

APÊNDICE F - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO (ETAPA 2)

Identificação da turma: _____

Data de observação: ____/____/____

Pesquisadora: Maytê Aché Saad

Registro e Organização da Atividade

Evento/tempo		Sequências das atividades/Intervenções	Ambientes/Recursos utilizados/gêneros mobilizados
Evento 1:	Abertura De: Até:		
	Desenvolvimento De: Até: ____		
	Fechamento De: Até:		
Evento 2:	Abertura De: Até:		
	Desenvolvimento De: Até:		
	Fechamento De: Até:		
Evento 3:	Abertura De: Até:		
	Desenvolvimento De: Até:		
	Fechamento De: Até: ____		

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ELABORAÇÃO DAS AUTOBIOGRAFIAS

Duração: Cerca de 20 minutos com cada adolescente-participante (a variar de acordo com a duração da narrativa oral de cada um).

Participantes: 4 adolescentes-participantes, individualmente.

Local: Uma das salas do espaço socioeducativo, que garanta o silêncio e o conforto necessários para a realização da atividade.

Recursos necessários: Computador on-line, projetor multimídia e caixas de som; câmera de vídeo.

Leituras/filmes compartilhados: Videoclipes da Coleção Subúrbia– Museu da Pessoa: “O tempo é o senhor das histórias” e “Amor e agregação”.

(Fonte: <http://www.museudapessoa.net/pt/conteudo/colecao/suburbia-82561>).

Perguntas-guia: De onde vim e quem sou eu? Que experiências me constituem?

Objetivos:

- Promover espaços de reflexão e identificação dos adolescentes com diferentes experiências de vida.
- Possibilitar a construção de narrativas dos adolescentes sobre si, sua história e suas experiências de vida.

Combinados prévios: Os adolescentes serão avisados com antecedência sobre esse momento de criação de uma autobiografia oral, de forma que possam se sentir mais confortáveis para a sua realização e se preparar, se e da forma que julgarem necessário. Os participantes também serão convidados a trazerem no dia um objeto (o qual pode ser uma foto, um documento, uma carta ou qualquer outro material) com o qual se identifiquem e que represente, de forma significativa, suas trajetórias de vida.

Abertura: A pesquisadora iniciará a proposta apresentando os objetivos da realização de uma autobiografia como parte da coleta de dados dessa pesquisa.

Proposta de sensibilização: Como forma de mobilização para a geração da autobiografia, os adolescentes, individualmente, serão convidados a apreciar um videoclipe (diferente, dependendo do participante) da Coleção Subúrbia, disponível no Museu da Pessoa. Esses materiais tratam de histórias de vida de um grupo de atores que participaram da minissérie Subúrbia (2012), produzida pela Rede Globo, sendo a sua maioria formada por jovens de Comunidades. Nessa coleção de depoimentos, os jovens narram seus projetos de vida, seus percursos, os desafios enfrentados e alternativas construídas. A pesquisadora, antes do vídeo, questionará o adolescente se ele(a) assistiu a minissérie e apresentará uma breve contextualização acerca da mesma e dos videoclipes criados a partir dela. Após a apreciação do videoclipe, cada adolescente será estimulado a contar sobre seus sentimentos e percepções sobre o que assistiram.

Atividade: Construção de narrativa oral sobre si

Em seguida, retomando que no videoclipe o jovem conta a sua própria história e as experiências pelas quais passou, a pesquisadora convidará o adolescente a se apresentar, a também criar uma narrativa, de forma oral, sobre si (de seus percursos até aqui e de quem são), a partir de etapas (infância e adolescência) e momentos de suas vidas que considerem significativos e que abranjam diferentes âmbitos, como família, escola, espaço socioeducativo, grupos de amigos e participação social. A escolha sobre o que narrar e como organizar o seu discurso ficará livre para cada adolescente. A pesquisadora sugerirá que o adolescente inclua o objeto que trouxe de casa como parte da narrativa, como apoio para a sua construção. Durante o depoimento, a pesquisadora, que estará gravando a autobiografia, não deve fazer nenhuma interrupção ou contribuição, respeitando o tempo e as escolhas do participante.

Fechamento: A pesquisadora fechará o encontro, avaliando com o adolescente como foi a criação desse depoimento (o que sentiu, o que descobriu) e agradecendo a sua presença, sua disponibilidade e sua abertura para a realização da proposta. Retomará também que agora, nas datas previamente

agendadas, ele participará de duas rodas de conversas com os outros representantes da turma e, em seguida, de uma entrevista individual

APÊNDICE H – ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA

Duração: 1 hora e 30 minutos, cada.

Participantes: 4 adolescentes-participantes

Local: Uma das salas do espaço socioeducativo, que garanta o silêncio e o conforto necessários para a realização da atividade. As cadeiras estarão organizadas em forma de roda.

1ª Roda de Conversa

Recursos necessários: Cópias de texto (Michelle Petit); filipetas com a rotina semanal de temas da turma, imagens impressas dos adolescentes realizando diferentes atividades.

Leituras/filmes compartilhados: Trecho do livro “A arte de ler”, Michelle Petit.

Perguntas-guia: Espaço socioeducativo – por que o frequento e o que faço no seu dia a dia?

Objetivos:

- Proporcionar espaços de diálogo sobre as motivações dos adolescentes para frequentarem o espaço socioeducativo;
- Acessar as formas como os adolescentes se apropriam da sua rotina na organização, como descrevem e percebem as atividades que participam e as consequências de estarem lá.

Etapas:

Abertura: Como este será o primeiro encontro desse grupo específico, após o período de observações da pesquisadora e da construção de autobiografia oral individual, a roda se iniciará com a retomada dos objetivos da pesquisa e com a explicitação dos objetivos e propostas das rodas, pela pesquisadora. Um espaço para esclarecer dúvidas iniciais e curiosidades dos adolescentes também ocorrerá, de forma que se crie um ambiente transparente e confortável para esses encontros. Serão combinadas coletivamente as regras para que as rodas ocorram. A pesquisadora, contará, então, que nessa primeira roda, em conjunto, eles conversarão sobre o espaço socioeducativo que frequentam, o qual é o local onde se conheceram.

Atividade 1: Construção de depoimentos – A entrada no espaço socioeducativo

A pesquisadora, como ponto de partida para que comecem a conversar sobre o espaço socioeducativo que frequentam, em contraturno escolar, sugerirá que os adolescentes produzam relatos orais sobre a sua entrada nesse ambiente, incluindo: quanto tempo estão lá, como ficaram sabendo do espaço, as motivações para procurá-lo, as razões de frequentá-lo e se tiveram incentivo de alguém nesse sentido. Após cada adolescente produzir o seu relato, a pesquisadora incentivará que o grupo troque percepções sobre os depoimentos, indicando o que sentiram, se descobriram fatos novos ao contar e ouvir as narrativas e se têm algo a acrescentar.

Proposta de sensibilização

A pesquisadora, como forma de sensibilizar para esse percurso de reflexão e diálogo, apresentará aos participantes da roda um trecho do livro “Arte de ler”, de Michelle Petit, o qual tematiza a potência de ler junto, criando um elo e gerando esperança (num contexto não escolar).

A pesquisadora iniciará com uma breve contextualização sobre a autora e suas produções e, após a leitura em conjunto, estimulará que os adolescentes se posicionem, levantando as sensações, sentimentos, pensamentos que o texto despertou neles:

- O que sentiram?
- O que veio à mente?

Atividade 2: Conversa sobre a rotina no espaço socioeducativo – O que fazem?

Na mesa, estarão dispostas filipetas indicando os temas norteadores das propostas em cada dia da semana, que orientam a rotina da turma de adolescentes e, fotos dos adolescentes realizando algumas atividades (tiradas no período de observação da pesquisadora). Essas imagens funcionarão como

apoios, “muletas de memória”, que auxiliarão os adolescentes a se conectarem com as questões propostas, acessando seus registros mentais sobre suas experiências.

Enquanto observam as imagens e filipetas, os adolescentes serão convidados a dialogar sobre as atividades que realizam no ambiente socioeducativo, descrevendo o que acontece em cada dia da semana. A proposta aqui é se acesse o como os participantes se apropriam da rotina, como descrevem e percebem as atividades que participam. Algumas questões que guiarão a mediação da pesquisadora nesse momento serão:

- Que atividades são essas que vocês fazem na organização?
- O que fazem em cada dia da semana?
- Quais os principais temas e atividades que os interessam dentro da organização? Por que?
- As atividades que realizam na organização contribuem de alguma forma com as experiências que vocês participam em outros espaços, como em casa, na religião, na escola, com grupo de amigos? Se sim, como?

Fechamento: A pesquisadora fechará o encontro, retomando com o grupo o seu percurso e colocando que a próxima roda de conversa partirá da última atividade, com propostas que os façam pensar mais e se aprofundar sobre algumas práticas que participam na organização e, o que elas significam para eles.

2ª Roda de conversa

Recursos necessários: Computador on-line, projetor multimídia e caixas de som; trechos de filmagens das atividades, previamente selecionados; materiais produzidos pelos adolescentes, como jornal-mural e contos; cópias do texto literário “Sabe com quem está falando?”.

Leituras/filmes compartilhados:

- Texto literário: “Sabe com quem está falando?”, de Luiz Ruffato (RUFFATO, Luiz. Minha primeira vez. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2014, p.11-13);
- Trechos de gravações de discussões e produções em grupo dos adolescentes nas atividades de jornalismo, gestão trabalhista e, de construção de esquetes teatrais.

Perguntas-guia: Que significados eu atribuo às práticas que participo no espaço socioeducativo?

Objetivos:

- Promover espaços de reflexão e conversa sobre os eventos e práticas que os adolescentes participam no espaço socioeducativo;
- Proporcionar que se desvele, por meio das narrativas dos adolescentes, o como eles compreendem o que fazem e como se posicionam frente às experiências que participam;
- Possibilitar que os adolescentes produzam narrativas que explicitem os significados que atribuem a esses eventos e, se e como se transformam ao participar deles, considerando suas experiências de vida.

Etapas:

Abertura: A pesquisadora iniciará retomando com o grupo o último encontro, suas perguntas-guia e as propostas desenvolvidas, apontando que nesse encontro se dará continuidade ao caminho percorrido até então.

Proposta de sensibilização

Como forma de conexão com o encontro anterior e de sensibilização para esta roda de conversa, a pesquisadora proporá a leitura (conduzida por ela) de um texto literário de Luiz Ruffato, “Sabe com quem você está falando?”, que integra sua coletânea “Minha primeira vez”. Nesse texto, o autor retoma e reflete sobre sua infância, sobre as primeiras descobertas, sobre a juventude, sobre o sonho de um futuro melhor, os primeiros passos como jornalista e o início de sua paixão pela literatura. Ele rememora o seu passado para iluminar o presente, abordando o valor do caminho percorrido para se chegar no que se é hoje, percurso esse em aberto, repleto de sonhos.

Antes da leitura, a pesquisadora fará uma breve contextualização sobre o autor e o livro no qual o texto pertence, adiantando que não dará muitos detalhes, uma vez que no texto o próprio autor contará

sobre si e sua história. Após a leitura, a pesquisadora fará algumas perguntas aos adolescentes, estimulando que conversem sobre o texto:

- O que acharam do texto?
- Que sentimentos e imagens surgiram com a leitura?
- Que trechos do texto destacariam? Como estes lhes tocaram?
- Nessa história, durante o percurso do personagem, vocês percebem algo de surpreendente ou inesperado? O que?

Durante a conversa, caso não apareça explicitamente nas falas dos participantes, a pesquisadora deve explorar com os adolescentes (indicando o trecho no texto) o que de diferente ou “extraordinário” ocorre na trajetória do jovem: sua “virada” no momento em que decide virar jornalista, algo que intervém e muda a vida do personagem/autor. É importante dar espaço para que os adolescentes olhem para essa virada, trazendo suas percepções e, possivelmente, fazendo relações com suas próprias trajetórias.

Atividade 1: Reflexão coletiva - O que essas experiências socioeducativas representam pra mim? Como elas me tocam?

Após conversa em grupo sobre o que o texto representou para cada um e o que sentiram com a história, a pesquisadora proporá que nesse encontro eles olhem e reflitam sobre as experiências que vivem hoje e, como estas os tocam, mais especialmente, sobre as experiências vivenciadas no espaço socioeducativo.

Para tal, a pesquisadora selecionará previamente, a partir das filmagens feitas por ela na etapa anterior de coleta de dados, trechos de gravações dos adolescentes nas atividades e, também materiais produzidos por eles nesse percurso, apresentando:

“Escolhi atividades muito interessantes em que vocês se envolveram e participaram esse ano e gostaria que a gente as visse novamente, juntos, para pensar um pouco sobre elas. Sempre considerando o olhar para a nossa história de vida, as experiências que já tivemos, discutidas no último encontro”.

As imagens e produtos selecionados abordam 3 temas trabalhados na rotina da turma e serão divididos em 3 diferentes blocos, a serem apresentados em momentos diferentes, cada um deles seguido de uma rodada de questões e conversa sobre as atividades que assistiram e suas percepções sobre as mesmas. Esses 3 blocos se referem a: trechos do processo de construção de um esquete teatral em grupo, a partir de escolhas e leituras diversas; trechos de uma atividade de gestão trabalhista, na qual trabalham em grupo, pensando sobre a postura e o exercício profissional; e, trechos de construção em grupo de um jornal mural e de criação e apresentação de um telejornal, nas atividades de jornalismo.

Após cada bloco de imagens em vídeo, a pesquisadora lançará questões, para nortear a reflexão e a exposição de narrativas, ideias e percepções pelos adolescentes:

TRECHOS RELACIONADOS ÀS ATIVIDADES DE TEATRO E LETRAMENTO:

- Vocês podem me contar o que vocês fizeram e como trabalharam durante essas atividades?
- Que diferentes papéis desempenharam? Como se articularam?
- Como foi participar do processo de construção de um esquete de teatro em grupo a partir da leitura de diferentes livros?
- Como foi construir um conto individual, a partir do título de um livro lido, como uma das etapas de uma atividade que desembocou na criação um novo esquete?
- Como é, pra cada um de vocês, participar dessas experiências semanais relacionadas à construção de esquetes teatrais e às atividades envolvendo letramento? Como se sentem assumindo esses diferentes papéis?
- Quais são os desafios pessoais e do grupo que identificam durante essas experiências?
- Como vocês se veem nas situações que envolvem leitura e escrita durante essas atividades? Como se percebem? Como se sentem?
- Ao participar dessas experiências, vocês acham que aprenderam algo ou descobriram algo novo sobre vocês? O que?

- O que essas experiências significam para vocês?
- Vocês acreditam que a participação nessas atividades mudou algo em vocês? Se sim, o que? De que ordens são essas mudanças?
- Vocês indicariam para outras pessoas a participação nessas experiências? Por que?

TRECHOS RELACIONADOS ÀS ATIVIDADES DE JORNALISMO

- Vocês podem me contar o que vocês fizeram e como trabalharam durante essas atividades?
- Que diferentes papéis desempenharam? Como se articularam?
- Como foi participar do processo de construção de um telejornal abordando um tema? E de um jornal mural?
- Como é, pra cada um de vocês, participar dessas experiências semanais relacionadas às propostas de jornalismo? Como se sentem?
- Como é para vocês a experimentação de diferentes papéis durante essas experiências? Como foi se ver no papel de entrevistador? De entrevistado? De roteirista na construção de um vídeo ou de um telejornal ao vivo? De apresentador? De diagramador? De editor? De escritor? E de câmera?
- Quais são os desafios pessoais e do grupo que identificam durante essas experiências?
- Como vocês se veem nas situações que envolvem leitura e escrita durante essas atividades? Como se percebem? Como se sentem?
- Ao participar dessas experiências, vocês acham que aprenderam algo ou descobriram algo novo sobre vocês? O que?
- O que essas experiências significam para vocês?
- Vocês acreditam que a participação nessas atividades mudou algo em vocês? Se sim, o que? De que ordens são essas mudanças?
- Vocês indicariam para outras pessoas a participação nessas experiências? Por que?

TRECHOS RELACIONADOS ÀS ATIVIDADES DE GESTÃO TRABALHISTA

- Vocês podem me contar o que vocês fizeram e como trabalharam durante essas atividades?
- Que diferentes papéis desempenharam? Como se articularam?
- Como é, pra cada um de vocês, participar dessas experiências semanais relacionadas ao *Projeto Aprendiz*, dentro de uma proposta de gestão trabalhista? Como se sentem assumindo esses diferentes papéis?
- Vocês já tinham se colocado antes no papel de alguém que trabalha numa empresa?
- O que vocês acham que tem de diferente nessas experiências? Que funções e habilidades precisaram assumir?
- Quais são os desafios pessoais e do grupo que identificam durante essas experiências?
- Como vocês se veem nas situações que envolvem leitura e escrita durante essas atividades? Como se percebem? Como se sentem?
- Ao participar dessas experiências, vocês acham que aprenderam algo ou descobriram algo novo sobre vocês? O que?
- O que essas experiências significam para vocês?
- Vocês acreditam que a participação nessas atividades mudou algo em vocês? Se sim, o que? De que ordens são essas mudanças?
- Vocês indicariam para outras pessoas a participação nessas experiências? Por que?

Fechamento: A pesquisadora fará uma breve avaliação coletiva do processo e, agradecerá a presença e a participação dos adolescentes nesses dois encontros, apontando que as conversas foram de grande valia para o desenvolvimento de sua pesquisa. Lembrará a eles que ainda participarão de uma entrevista individual, na qual alguns temas, experiências e histórias que compartilharam nas rodas serão aprofundados.

APÊNDICE I – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Duração: 1 hora, cada um.

Participantes: 4 adolescentes- participantes e educador social.

Textos mobilizados: “Foram muitos os meus professores”, de Bartolomeu Campos Queiroz. Retirado do livro “Meu professor inesquecível”, organizado por Fanny Abramovich, Gente, 1997, p. 25, 27/30/33.

Roteiro – Entrevista Adolescentes

Blocos temáticos, questões e tópicos norteadores da entrevista:

IDENTIDADE SOCIAL

Se você tivesse que contar para um adulto que não te conhece quem é você, como se apresentaria? (Nesse momento, apenas explorar os aspectos novos, que não apareceram na construção da autobiografia do adolescente).

- Idade, local de nascimento, identidade racial/étnica;
- Principais interesses e gostos, o que gosta de fazer no tempo livre;
- Principais características e habilidades que reconhece em si.

FAMÍLIA

Apresente sua família, as pessoas com quem vive, para mim.

(Nesse momento, apenas explorar os aspectos novos, que não apareceram na construção da autobiografia do adolescente).

- Quem são os componentes da família: principais características, profissões e grau de escolaridade;
- Local em que vivem e as características desse ambiente;
- Atividades que os componentes da família costumam fazer nas horas livres, em conjunto e, sobre o que conversam;

ACESSOS E OPORTUNIDADES

Fale-me sobre as atividades que você participa e os espaços que você frequenta no seu tempo livre, quando não está na escola ou no espaço socioeducativo.

- Espaços culturais que frequenta na comunidade (biblioteca, cinema, casa de cultura);
- Lugares que costuma frequentar aos finais de semana (cinema, parques, shopping, shows, festas, encontros religiosos);
- Tipos de atividades que realiza nesses espaços e quem participa.

EXPERIÊNCIAS NO ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO

(Nesse momento, apenas explorar os aspectos novos, que não foram aprofundados durante as rodas de conversa).

Conte-me sobre o que o levou a frequentar esse espaço socioeducativo, sobre sua rotina, suas experiências e as principais atividades que realiza no mesmo.

- Tempo em que frequenta esse espaço;
- Outros espaços socioeducativos que já participou;
- Motivos que determinaram seu interesse em participar das atividades desse espaço;
- Que importância e que significados atribui à participação nesse espaço;
- Como avalia seu relacionamento com os outros adolescentes da turma e com o educador;
- Quais as principais atividades e temas de interesse no espaço;
- Relações que estabelece entre as atividades realizadas no espaço socioeducativo e as propostas escolares (semelhanças e diferenças);

- Mudanças pessoais que atribui à participação nas atividades do espaço socioeducativo e de que âmbitos são essas mudanças;
- Descobertas que fez sobre si mesmo e sobre os outros ao participar das atividades do espaço socioeducativo;
- Outras atividades (se existirem) que realiza com os adolescentes no espaço socioeducativo, além das propostas pelo educador;
- Atividade ou tema que sente falta no espaço socioeducativo e que gostaria que fossem incluídas às propostas oferecidas.

ATIVIDADES MARCANTES NO ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO

Escolha uma (ou mais) atividade(s) realizada(s) esse ano na sua turma que tenha te marcado de forma especial. Descreva para mim que atividade é essa e, principalmente, como foi a sua experiência de participação nesse evento.

- Espaços e recursos mobilizados para a realização da atividade;
- Ações realizadas, papéis assumidos e, como ocorreu a interação com os recursos e demais participantes da atividade;
- Sentimentos despertados e como avalia a atividade e, sua participação na mesma.

ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO E EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO

Nesse espaço socioeducativo você participa de atividades que envolvem a leitura e escrita? Se sim, traga exemplos de algumas dessas propostas, conte-me como elas ocorrem e se você as considera importantes.

- Exemplos de atividades nas quais assume a função de leitor, escritor, ouvinte, expositor de ideias: momentos, atividades e temas envolvidos;
- Como se percebe e como se sente durante essas atividades?
- Significados que atribui a essas atividades envolvendo a leitura e a escrita;
- Principais recursos materiais que são utilizados nessas atividades;
- Tipos de textos e gêneros que são mobilizados nessas atividades;
- Relações que estabelece com os livros expostos na sala: quando os utiliza, com que frequência;
- Livros, outros suportes e gêneros que sente falta no espaço socioeducativo.

EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS RELACIONADAS À LEITURA E ESCRITA

(Como sensibilização para as próximas perguntas, a pesquisadora sugerirá a leitura conjunta do texto: “Foram muitos os meus professores”, de Bartolomeu Campos Queiroz).

Conte-me sobre as principais experiências envolvendo a leitura e a escrita que você participou e participa no seu dia-a-dia.

- Experiências relacionadas à leitura e escrita durante a infância, individuais e com a família, que se recorda;
- Principais experiências relacionadas à leitura e escrita que acontecem em sua casa, hoje: quais são as formas de participação, quem são as pessoas envolvidas;
- Principais experiências mediadas pela leitura e escrita que participa no seu dia a dia: por quais dessas se interessa mais, quais são as formas de participação, quem são as pessoas envolvidas;
- Significados que atribui a essas diferentes experiências;
- Hábitos de leitura pessoais e da família: o que leem e em que situações.

PROJETOS DE VIDA

Fale-me sobre como você se vê no futuro e quais os seus maiores sonhos, projetos e desejos, abrangendo diferentes esferas de sua vida.

- Como se vê no futuro;
- Relações que estabelece entre esses projetos para o futuro e, as suas experiências, passadas e presentes: possibilidades e desafios;

- Relações que estabelece entre esses projetos para o futuro e, as atividades que participa no espaço socioeducativo;
- Relações que estabelece entre esses projetos para o futuro e, as práticas relacionadas à leitura e escrita que participa nas diferentes esferas da sua vida.

ENCERRAMENTO

Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre suas experiências dentro e fora da organização, principalmente às relacionadas à leitura e escrita? Você tem alguma dúvida ou deseja fazer algum comentário sobre a nossa entrevista?

Agradeço imensamente sua colaboração!

Roteiro – Entrevista Educador social

Blocos temáticos, questões e tópicos norteadores da entrevista:

DADOS PESSOAIS E TRAJETÓRIA FORMATIVA

Você poderia se apresentar para mim, contando um pouco sobre você e sua trajetória profissional?

- Idade, local de nascimento e moradia atual, identidade racial/étnica, formação;
- Principais interesses, hábitos e gostos, o que gosta de fazer no tempo livre;
- Principais características e habilidades que reconhece em si.
- Principais experiências profissionais, trajetória formativa e profissional.

EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA E A ESCRITA

(Como sensibilização para as próximas perguntas, a pesquisadora sugerirá a leitura conjunta do texto: “Foram muitos os meus professores”, de Bartolomeu Campos Queiroz).

Conte-me sobre as principais experiências envolvendo a leitura e a escrita que você participou e participa no seu dia-a-dia.

- Experiências relacionadas à leitura e escrita durante a infância, individuais e com a família, que se recorda;
- Principais experiências mediadas pela leitura e escrita que participa no seu dia a dia: por quais dessas se interessa mais, quais são as formas de participação, quem são as pessoas envolvidas;
- Significados/definições que atribui às suas experiências com leitura e escrita;
- Hábitos de leitura: o que lê e em que situações, pessoais e profissionais.
- Relações que estabelece entre práticas de leitura e escrita e experiências significativas que participa.

PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS DESENVOLVIDAS COM OS ADOLESCENTES

Fale-me como é, para você, ser educador de adolescentes e sobre a rotina semanal das práticas desenvolvidas com a turma.

- Ser educador social de adolescentes: desafios e potenciais;
- Características desse grupo de adolescentes: principais características, desafios e potencialidades;
- Principais atividades, temas e conteúdos trabalhados e, objetivos propostos;
- Capacidades, atitudes, conhecimentos e valores que se espera desenvolver com os adolescentes por meio das atividades propostas;
- Relevância desse espaço socioeducativo e das práticas desenvolvidas, considerando sua localização em um contexto de vulnerabilidade social;
- Relações que estabelece entre as atividades realizadas no espaço socioeducativo e as propostas escolares (semelhanças e diferenças);
- Identidade e práticas socioeducativas: como considera que essa questão é trabalhada nas práticas desenvolvidas;
- Contribuições que reconhece (se tiverem) da participação nessas experiências para o presente e futuro desses adolescentes;

- Atividades propostas nos espaços da comunidade: frequência, objetivos e avaliação da participação dos adolescentes;
- Planejamento diário e anual: referências e apoios para a construção das atividades com os adolescentes;
- Formas de avaliação das práticas desenvolvidas e do processo de desenvolvimento dos adolescentes.

ATIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS DE DESTAQUE

Escolha uma (ou mais) atividade(s) realizada(s) esse ano com a sua turma de adolescentes que tenha te marcado de forma especial. Descreva para mim, que atividade foi essa e como ela se desenrolou.

- Dinâmica da atividade e objetivos propostos;
- Espaços e recursos mobilizados;
- Avaliação da atividade na perspectiva de educador: como desenrolou sua mediação e sua interação com os adolescentes;
- Avaliação da atividade na perspectiva da participação dos adolescentes: formas de participação, interação entre eles, significados atribuídos, transformações no processo e descobertas sobre si.

PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS E EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO

Conte-me sobre as propostas oferecidas aos adolescentes nas quais estão presentes práticas de leitura e de escrita, como elas ocorrem e qual a importância que atribui a essas práticas.

- Exemplos de atividades com os adolescentes nas quais eles assumem a função de leitor, escritor, ouvinte e expositor de ideias: momentos em que isso acontece e como avalia as experiências dos adolescentes nesses papéis;
- Tipos de textos e gêneros que são mobilizados nas atividades envolvendo leitura e escrita com os adolescentes: o que considera nas escolhas realizadas e como avalia a participação dos adolescentes em atividades envolvendo diferentes gêneros;
- Livros expostos na sala: quando os utiliza dentro das atividades propostas, com que frequência; há estímulo para uso pelos adolescentes fora desses espaços?
- Livros, outros suportes e gêneros que sente falta no espaço socioeducativo e gostaria que compusesse o seu acervo;
- Avaliação da reação e da participação dos adolescentes nas atividades, dirigidas ou espontâneas, que envolvem, de alguma forma, práticas de leitura e escrita; estratégias que utiliza para lidar com os desafios que observa;
- Relevância de desenvolver atividades socioeducativas com os adolescentes que são, de algum modo, mediadas pela leitura e pela escrita, considerando sua participação na sociedade e projetos de futuro.
- Como você avalia as capacidades de leitura e escrita dos adolescentes participantes dessa turma?
- Essas atividades têm o intuito de melhorar a capacidade de leitura e escrita dos adolescentes? Como?
- Você acha que deveria ter um pré-requisito relacionado às capacidades de leitura e escrita para a participação das atividades no espaço socioeducativo? Por que?

ENCERRAMENTO

Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre as práticas que você desenvolve com os adolescentes e como estes participam dessas experiências, principalmente às relacionadas à leitura e escrita? Você tem alguma dúvida ou deseja fazer algum comentário sobre a nossa entrevista?

Agradeço imensamente sua colaboração!

APÊNDICE J –ESTRUTURAÇÃO DE UM EVENTO DE JORNALISMO

Evento - Produção e apresentação de um <i>telejornal ao vivo</i> baseado em uma entrevista com um dos participantes do grupo	
Atividades	Tarefas
Apresentação da proposta do evento e exposição oral, liderada pelo educador, a partir da leitura das regras do <i>Manual do jornalista</i> ;	<p>Recepção da proposta a ser desenvolvida no dia;</p> <p>Divisão da turma em 4 grupos, a partir de “cabeças de grupo” e escolha de pessoas com quem ainda não se trabalhou junto;</p> <p>Apropriação das orientações do manual, acerca da função de jornalista, a partir da leitura feita pelo educador e da exemplificação dessas funções;</p> <p>Escrita dos principais pontos do manual, a partir da solicitação feita pelo educador;</p> <p>Respostas orais ao educador sobre as orientações lidas/ouvidas (ex. <i>o que é plágio?</i>);</p> <p>Recepção dos diferentes papéis a serem assumidos pelos adolescentes durante o evento: entrevistado, entrevistador/redator das respostas, jornalista-âncora;</p>
Produção de roteiro e realização, em grupos, de entrevistas com o tema: <i>O que já fiz e me orgulho ou que já me orgulhei em alguém</i> ;	<p>Divisão das tarefas/funções;</p> <p>Estabelecimento de negociações sobre cada etapa: como cada entrevista será feita, o que os outros fazem enquanto isso;</p> <p>Construção escrita de perguntas norteadoras da entrevista, por um ou dois participantes do grupo;</p> <p>Produção de relato oral por um ou dois adolescentes de cada grupo sobre uma história pessoal, motivo de orgulho, a partir da condução do entrevistador;</p> <p>Produção de registro escrito, pelo entrevistador, dos principais pontos da história contada pelo entrevistado;</p> <p>Leitura compartilhada entre entrevistador e entrevistado do registro feito durante entrevista e revisão;</p>
Criação e organização, em grupos, da proposta de apresentação do telejornal;	<p>Leitura e apropriação, pelos participantes selecionados para serem os jornalistas-âncoras, da história registrada no caderno, a partir da entrevista realizada;</p> <p>Troca de informações e perguntas e respostas entre os participantes do grupo, para fortalecer a apropriação da história e preparar apresentação;</p> <p>Estabelecimento de combinados entre os dois jornalistas-âncora, a partir de última leitura do</p>

	<p>registro;</p> <p>Tomadas de decisão e organização do espaço e dos materiais necessários para a apresentação do telejornal (com material escrito para apoiar a apresentação).;</p>
Apresentação dos telejornais, com base nas entrevistas feitas;	<p>Escrita em um cartaz ou na lousa (dependendo do grupo) do nome do telejornal (fundo da apresentação);</p> <p>Organização da dupla representante de cada grupo (âncoras) à frente da sala e revezamento na condução do jornal;</p> <p>Exposição oral pelos representantes de cada grupo da história selecionada, com apoio de registro escrito;</p> <p>Uso de estratégias lúdicas e de teatro, pelos componentes do grupo, para tornar as apresentações mais dinâmicas e divertidas;</p>
Exposição de feedback pelo educador, em relação às apresentações;	<p>Recepção de dicas e devolutivas sobre formas como as informações foram comunicadas e sua articulação com registro escrito;</p> <p>Exposição oral, por um adolescente, sobre as estratégias empregadas na apresentação;</p>
Discussão sobre os conteúdos das apresentações e sobre as opiniões acerca das formas como estes foram comunicados.	<p>Retomada por alguns adolescentes sobre o que aconteceu durante a apresentação de um grupo, a partir da sua memória;</p> <p>Apropriação de estratégias para fortalecer a comunicação no trabalho de um jornalista, a partir de exemplos trazidos pelo educador relacionados às apresentações;</p> <p>Exposição de opiniões dos adolescentes sobre as comunicações;</p> <p>Troca de ideias sobre uso da emoção como estratégia no jornalismo;</p> <p>Recepção de orientações, dadas pelo educador, para próximas atividades de jornalismo, considerando o <i>treino</i> feito neste dia.</p>